

Tilburg University

Prisma van de verandering?

Kallenberg, A.J.

Publication date:
2013

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
Kallenberg, A. J. (2013). *Prisma van de verandering? De rollen van academische middenmanagers bij strategische innovaties in het hoger onderwijs*. Boom Lemma uitgevers.

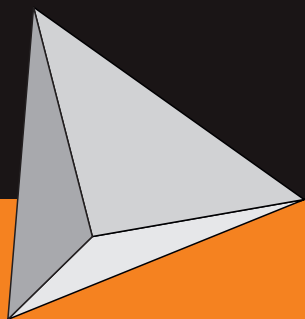
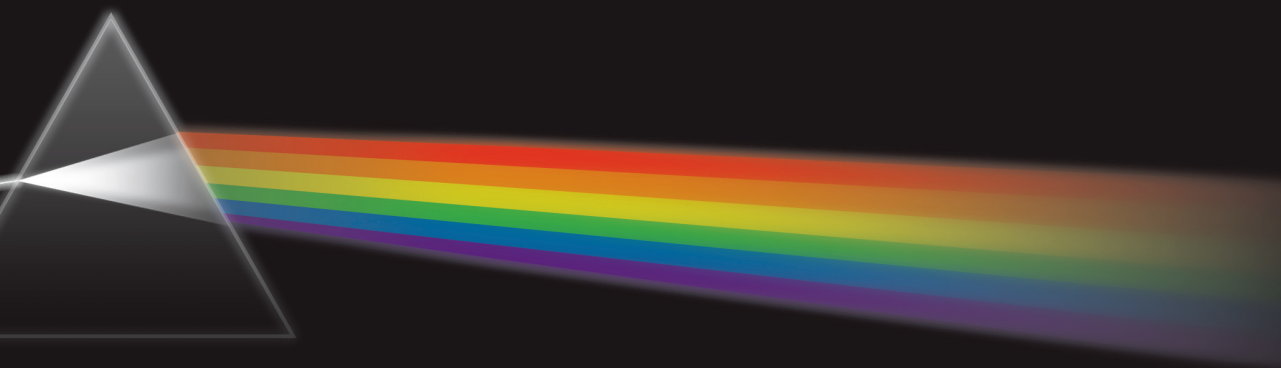
General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



BOOM | LEMMA

Prisma van de verandering?

**De rollen van academische middenmanagers
bij strategische innovaties in het hoger onderwijs**

Ton Kallenberg

Prisma van de
verandering?

vormgeving omslag: Bas Hoogstad (Basisontwerp)

© 2013 T. Kallenberg | Boom Lemma uitgevers

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (art. 16 Auteurswet) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN 978-94-6236-026-6

NUR Onderwijskunde 841

www.boomlemma.nl

Prisma van de verandering?

De rollen van academische middenmanagers
bij strategische innovaties in het hoger
onderwijs

PROEFSCHRIFT

ter verkrijging van de graad van doctor aan

Tilburg University

op gezag van de rector magnificus,

prof. dr. Ph. Eijlander,

in het openbaar te verdedigen

ten overstaan van een door het college voor promoties

aangewezen commissie

in de aula van de Universiteit

op woensdag 23 oktober 2013 om 10.15 uur

door

Antonius Joseph Kallenberg

geboren op 30 maart 1960

te Leiden.

Promotores:

prof. dr. M.J.M. Vermeulen

prof. dr. W.H.A. Hofman

Leden van de promotiecommissie:

prof. dr. T.W.A. Camps

prof. dr. S. Waslander

prof. dr. R.J. in 't Veld

prof. dr. J.J. Vossensteyn

Inhoudsopgave

Voorwoord	9
1. Introductie en ontwerp	15
1.1. Inleiding	15
1.2. Probleemstelling	18
1.3. De onderzoeksvragen	21
1.4. Onderzoeksontwerp en methodiek	26
1.5. Relevantie van het onderzoek	27
1.6. Overzicht van de dissertatie en hoofdstuk arrangementen	28
2. De academische middenmanager: definitie en positie	31
2.1. Inleiding	31
2.2. Wat is middenmanagement?	31
2.3. Wat is middenmanagement in het hoger onderwijs?	32
2.4. De gecompliceerde positie van de academische middenmanager	35
2.4.1. Top-down versus bottom-up	35
2.4.2. Professionals versus administrators	37
2.4.3. Onderwijs versus onderzoek	39
2.4.4. Hiërarchie versus collegialiteit	40
2.5. Reflectie: cultural guard or change agent	42
2.6. Conclusie	45
3. Rollen van de academische middenmanager in het hoger onderwijs	47
3.1. Inleiding	47
3.2. Rol	47
3.3. Percepties van de rol van academische middenmanagers: een overzicht	50
3.3.1. Leiderschap en management	50
3.3.2. Managementliteratuur	51
3.3.3. Onderwijsmanagementliteratuur	59
3.3.4. Waar staan we nu?	62
3.4. Gehanteerde theorie	65
3.5. Resultaten	68
3.5.1. Vier rollen	73
3.5.2. Overzicht van de items	77
3.5.3. Deelgroepen	81
3.6. Reflectie	84
3.7. Conclusie	86

4.	De invloed van organisatorische variabelen op de rollen van de academische middenmanager	89
4.1.	Inleiding	89
4.2.	Organisatorische variabelen	90
4.2.1.	Context	90
4.2.2.	Structuur	92
4.2.3.	Cultuur	95
4.3.	Operationalisatie organisatorische variabelen	98
4.4.	Resultaten	105
4.4.1.	Invloed van organisatorische variabelen op de rollen	105
4.4.2.	Deelgroepen	110
4.5.	Reflectie	113
4.6.	Conclusie	118
5.	De invloed van functiegerelateerde variabelen op de rollen van de academische middenmanager	119
5.1.	Inleiding	119
5.2.	Functiegerelateerde variabelen	119
5.2.1.	Autonomie	119
5.2.2.	Bevlogenheid	122
5.2.3.	Academisch leiderschap	124
5.3.	Methode	125
5.3.1.	Instrumentatie en variabelen	126
5.3.2.	Validiteit en betrouwbaarheid	127
5.4.	Resultaten	129
5.4.1.	Invloed van functiegerelateerde variabelen op de rollen	129
5.4.2.	Deelgroepen	133
5.5.	Reflectie	137
5.6.	Conclusie	139
6.	Typen strategische innovaties en de rollen van academische middenmanagers	141
6.1.	Introductie	141
6.2.	Strategische innovatie in het hoger onderwijs	141
6.3.	Een typering van strategische innovaties	145
6.4.	Methode	149
6.4.1.	Analysemethoden	151
6.5.	Resultaten	152
6.5.1.	Beschrijvende analyse	152
6.5.2.	Regressie op de 3 typen strategische innovatie	153
6.5.3.	Uitkomsten van de regressieanalyses	156
6.6.	Reflectie	164

6.7. Conclusie	166
7. Conclusies	167
7.1. Inleiding	167
7.2. Samenvatting en conclusies van de resultaten	167
7.2.1. Doelen en opzet van het onderzoek	167
7.2.2. Algemeen beeld van de academische middenmanager	168
7.2.3. Externe validiteit	168
7.2.4. Positie van de academische middenmanager	169
7.2.5. Rollen van de academische middenmanager	171
7.2.6. Tussen professionalisme en managerialisme	175
7.2.7. Invloed van organisatorische en functiegerelateerde variabelen	178
7.2.8. Typen strategische innovaties en rollen van de academische middenmanager	181
7.2.9. Conclusie	183
7.3. Reflectie op de onderzoeksmethodologie	184
7.3.1. De inhoudelijke keuzen	184
7.3.2. De methodische keuzen	187
7.3.3. Conclusie over de methodische keuzes	189
7.4. Aanbevelingen voor verder onderzoek	190
English summary	195
Bijlage 1: Tabellen	203
Bijlage 2: Algemene resultaten survey 2009	213
Bijlage 3: Vragenlijst Academische Middenmanager	225
Geraadpleegde literatuur	241

Voorwoord

De eerste zin pakt je wel of pakt je niet. Die zin neemt je mee naar de volgende zin en al snel schiet de tekst aan je voorbij. Voor je het weet zit je er middenin: het voorwoord van een proefschrift. U kunt nog terug!

Veel promovendi schrijven in hun voorwoord over de bijzondere reis die ten einde komt. Ze schrijven over de grote opluchting en over de trots die ze vervult (en dat geldt overigens ook vaak voor de ouders van de promovendi). Dat van die grote opluchting en trots geldt ook voor mij. En voor wat betreft mijn ouders: het had zo mooi geweest wanneer zij dit nog hadden kunnen meemaken.

Ik houd veel van de bergen en ik houd veel van reizen. En dus ben ik in de vakanties met regelmaat in de Alpen te vinden. Het maken van bergwandelingen is dan een van mijn favoriete bezigheden.

Het beklimmen van een berg en het schrijven van een proefschrift kennen opvallende gelijkenissen. Het is in het voorwoord van proefschriften een veel voorkomende vergelijking. En ik ben hierop geen uitzondering.

De aanloop van de beklimming is lang. Lange tijd loop je nog door de bossen, en af en toe heb je daarbij een aardig doorkijkje naar het dal. Vooral in het bos heb je in de zomer last van de vliegen die om je heen zwermen. En bij gebrek aan uitzicht vraag je je soms af, waarom je niet gewoon met de auto of kabelbaan naar een hoger gelegen plek rijdt, bijvoorbeeld boven de boomgrens, om daarvandaan verder te gaan. Maar je bent eraan begonnen en dus maak je het af. Je loopt verder. Langzaam maar zeker neemt het uitzicht toe. Je krijgt een bredere blik, het wordt mooier en af en toe zie je al wat besneeuwde bergtoppen. Het wordt ook steiler en het kost moeite om dezelfde cadans van je voetenwerk te houden. Dan zie je opeens een glimp van de top en je krijgt weer nieuwe hoop en energie. Echter, de top blijkt niet de top te zijn. Achter de verwachte top, zie je namelijk een hogere top opdoemen. Je bent er dus nog niet, en moet nog een stuk door. Het wordt nog steiler en je hebt touwen, stijg-ijzers, en andere hulpmiddelen nodig. Het is zwaar, maar ook een prachtige tocht! Dan - na de zoveelste alm - doemt de echte top van de berg op. Majestueus, ongenaakbaar en krachtig steekt de bergtop tegen de helblauwe lucht af. De klimafstand is te overzien. Het eind is in zicht en ook al doen je spieren pijn, je voelt ze niet meer. Het uitzicht is geweldig en de euforie maakt zich van je meester bij het zetten van je laatste stappen. Je geniet van je prestatie!

Terwijl je op de top zit, glijden je ogen langs de flanken van de berg. Je overziet nu de wijze waarop je de berg hebt beklommen. Je beschouwt je beklimming nog eens en het valt op dat er ook andere mogelijkheden zijn om boven te komen. Je blijkt de moeilijkste kant te hebben genomen en je had ook veel makkelijker manieren kunnen kiezen! Het verandert je euforie niet, want je hebt het uitzicht waarnaar je verlangde, je hebt je grens verlegd en bent een nieuwe ervaring rijker.

Met dit proefschrift ging het ongeveer vergelijkbaar. Mijn reis startte ergens in het collegejaar 2002/2003 toen het idee ontstond over het onderzoeksproject zoals dat in deze dissertatie is beschreven. Als directeur van het onderwijskundig centrum van de Erasmus Universiteit had ik in die tijd regelmatig overleg met de rector-magnificus. De toenmalige rector Jan van Bemmelen opperde dat het wel handig zou zijn indien ik zou zijn gepromoveerd. Hiermee wakkerde hij bij mij een sluimerend vuurtje aan van de wens om 'ooit' te promoveren. Er volgde een lange en rustige aanloop. Allerlei interveniërende factoren verhinderden een snelle beklimming.

Ik werd namelijk al snel Lector aan de Hogeschool Leiden, met als leerstoel Professional Development Schools. Hierdoor volgden er jaren waarin ik al mijn energie zette in - veelal toepassingsgerichte - onderzoeken van allerlei aard. Mijn eigen onderwerp van mijn proefschrift kwam slechts latent (of zelfs amper) in mijn werkzaamheden voor.

Daarnaast groeiden mijn kinderen op en dat wilde ik niet missen. Ik bracht zoveel mogelijk tijd met ze door, in plaats van op de zolderkamer door te werken aan mijn proefschrift.

Sport, en in het bijzonder basketbal, stond bij ons in het gezin centraal. Als papa was ik al snel de trainer van de kinderen en dat kostte veel tijd. Want er werd veel, heel veel getraind. Niet zonder resultaat overigens, want in de periode dat ik aan dit proefschrift heb gewerkt, ben ik als coach zo ongeveer acht keer Nederlands kampioen geworden in de verschillende leeftijdscategorieën. Het aantal competitiekampioenschappen weet ik eigenlijk niet eens meer. De kinderen speelden onder meer in het Nederlands team en dat bracht veel "halen en brengen" met zich mee (vooral in de weekeinden) en ook leverde dat vele reizen naar het buitenland op. Zo maakte ik als vader zo'n vier Europese kampioenschappen mee, Olympische jeugdspelen, buitenlandse toernooien, enzovoorts. Ook schreef ik intussen een basketbalboek (*Skill Sheets Basketbal*) en hield een basketbalblog bij, dat tienduizenden bezoekers kende.

Ik schreef ook andere boeken waaronder het boek *Leren en Doceren in het Hoger Onderwijs*. Een didactisch "how-to-do" boek dat inmiddels is uitgegroeid tot een standaardwerk in het Hoger Onderwijs in Nederland en al zo'n 25.000 keer over de toonbank is gegaan. En ook schreef ik voor de lerarenopleidingen het boek

Ontwikkeling door Onderzoek. Ook dit boek kent inmiddels een tweede gewijzigde druk.

Daarnaast vervul(de) ik verschillende bestuursfuncties, en fungeerde regelmatig als voorzitter of lid van verschillende visitatiecommissies in Nederland en België.

En bovenal was (en ben) ik ook getrouwd. En dit alles brengt met zich mee dat de bergwandeling van het proefschrift zich lange tijd in het bos bevond. En ook dat was een mooie wandeling!

Langzaam aan kwam ik boven de boomgrens en kreeg ik uitzicht op wat het proefschrift moest gaan worden. Het was anders dan ik dacht!

Ik kan gerust zeggen dat het allemaal de moeite waard is geweest. Het is de moeite waard geweest om 's avonds na een drukke dag op werk door te gaan aan mijn proefschrift en tot 's nachts door te werken om het af te krijgen. Het was het waard om tijdens de vakanties op de camping met allerlei artikelen op je schoot te zitten, aantekeningen te maken, te schrijven en te schrappen.

Het onderwerp van mijn proefschrift heeft altijd mijn warme belangstelling gehad. Urenlang kon ik nadenken over een bepaald vraagstuk. En mijn bevologenheid voor het onderwerp was groot. Het kende zijn oorsprong vanuit mijn werkzaamheden bij de (toen nog) interuniversitaire opleiding Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit en de Universiteit Leiden. Als onderwijsmanager was ik erg geïnteresseerd geraakt in de wijze waarop de opleiding in de interfacultaire en interuniversitaire constellatie functioneerde. Als interuniversitair manager werd ik geconfronteerd met verschillende manieren van leidinggeven door de vakgroepsvoorzitters in Rotterdam en Leiden en de verschillende wijzen waarop de werkvloer in beide universiteiten hierop reageerde. Het leiderschap van Roel in 't Veld kenmerkte zich in mijn ogen bijvoorbeeld door visie, autoriteit, passie, betrokkenheid en gezag, terwijl het leiderschap van Uri Rosenthal in Leiden gebaseerd was op coalitie(vorming) en autonomie. Beide leiderschapsstijlen hadden hun voor- en nadelen en ik zag als interuniversitair onderwijsmanager welke effecten het op de werkvloer sorteerde.

De universitaire complexiteit en de daaruit voortvloeiende weerbarstige processen. Het is mooi om er tussen in te staan. Niet alleen bij Bestuurskunde, maar eerder al op de Juridische faculteit bij de universiteit Leiden en later ook op de Open Universiteit bij het Ruud de Moorcentrum ervaarde en leerde ik hoe je temidden van allerlei krachtenvelden als middenmanager kon opereren. Een Sinterklaas gedicht van één van mijn collega's uit de Bestuurskunde tijd, heeft altijd als inspiratie bij mij op de kast gehangen:

*Ton Kallenberg is right in the middle
Of a complex and remarkable riddle
The reason they say
Is his generous way
Of smoothing all path's just a little*

Maar ook al was de leider helder en duidelijk. Hoe kwam het dan dat bepaalde zaken toch zo anders verliepen dan bedoeld? Ik raakte bevangen door de vraag hoe het nu toch mogelijk was dat veranderingen zo stroperig verliepen. Ik wilde in mijn proefschrift de heilige graal van het middenmanagement vinden. Ik wilde het probleem van het middenmanagement voor eens en altijd oplossen in de 'wet van Kallenberg'.

Het doen van een promotieonderzoek blijkt echter paradoxaal te zijn. Je zoekt naar volledigheid, maar je realiseert je dat dit niet mogelijk is. Je wilt een duidelijk en afgebakend traject doorlopen, maar het onderzoek slingert je langs allerlei andere paden en wegen en richtingen. Je zoekt naar een alles verklarende factor voor het gedrag van middenmanagers maar je vindt het niet. Je wilt de complexiteit van de waan van de dag van de middenmanagers aantonen, maar je beseft ook steeds meer dat de manager niet bestaat.

Tijdens het proces dat ik aan deze dissertatie werkte, zijn er veel mensen van universiteiten en hogescholen die mij inspireerden en mij van nieuwe ideeën voorzagen. Het is niet mogelijk iedereen die mij heeft geholpen persoonlijk te danken. Hoewel er toch enkele personen zijn die ik in dit voorwoord wil noemen.

Allereerst, Marc Vermeulen, mijn promotor. Marc, ik wil je mijn dank betuigen voor jouw niet aflatende suggesties en de inspiratie die je mij bood. Ik bewonder je geduld en de vrijheid die jij mij gaf. Hoe vaak heb ik niet onze afspraak verplaatst? Jij volgde altijd trouw en zocht naar nieuwe mogelijkheden voor een afspraak. Zonder jouw stimulerende begeleiding had dit proefschrift waarschijnlijk nooit zijn eindstadium bereikt. Bedankt voor je vertrouwen, je inhoudelijke steun, je aanmoedigingen en bovenal bedankt voor je humor en anekdotes tijdens onze overleggen.

Adriaan Hofman, mijn tweede promotor. Je zette mij op het spoor om meer uit mijn data te halen en wist bij iedere afspraak het proces in de goede richting te sturen. Jij hechtte belang aan de kwaliteit van onderzoek en gaf mij doordachte en zorgvuldig geformuleerde feedback waarmee ik steeds mijn grote voordeel kon doen.

Daarnaast wil ik ook de leden van de commissie, Theo Camps, Sietse Waslander, Roel in 't Veld en Hans Vossensteyn danken voor het scherpen van mijn gedachten en ideeën.

Vanzelfsprekend wil ik alle respondenten danken: de academische middenmanagers van alle universiteiten en hogescholen die de bereidheid hadden om de lange vragenlijst in te vullen of zich te onderwerpen aan mijn interviews.

Ook wil ik die mensen danken die gedurende kortere of langere tijd met mij samenwerkten en bewust of onbewust hun bijdragen leverden aan mijn gedachtevorming voor deze dissertatie of mij stimuleerden om door te gaan. In willekeurige volgorde noem ik: Wietze van der Aa, Herman Post, Jeroen Knigge, Lex Cachet, Gerard Baars, Lyanda Kerstens, Matthijs Bal, Lillian Jillissen, Gusta Drente, Jac Engelen, Wybren Scheepsma, Geert Stevens, Henk Schmidt, John van der Willik, Dominique Hoozemans, Willem Klumper, Marjan Vermeulen, Marlou Reid, ... En ik realiseer mij dat ik nog velen vergeet, waarvoor excuses!

Zeker ook wil ik mijn collega's bedanken die mij professioneel gevormd hebben tot wat ik nu ben: collega's van de toenmalige afdeling studentenzaken van de juridische faculteit aan de Universiteit Leiden; collega's bestuurskunde aan de Universiteit Leiden en de Erasmus Universiteit; collega's van het Onderwijskundig Expertisecentrum (OECE) aan de Erasmus Universiteit; collega's tijdens het lectoraat aan de Hogeschool Leiden; collega's van het ROC Leiden en mijn huidige collega's bij het Shared Service Centrum Onderwijs Onderzoek en Studentenzaken aan de Erasmus Universiteit.

In het bijzonder wil ik mijn werkstudent Mark den Uil bedanken voor zijn niet nalatende ijver om mij allerlei ingewikkelde statistische vraagstukken voor te leggen. Mark, je hebt niet alleen mijn statistische kennis enorm opgevijsd, maar daardoor is ook het resultaat van dit proefschrift behoorlijk gepimpt. Soms had ik wel eens medelijden met je wanneer jij voor de zoveelste keer iets ging uitleggen en dan met een monnikengeduld mijn ongeduld wist te sussen. En als ik dan reageerde dat ik iets niet wilde (of niet snapte), dan was jouw reactie steevast "oké" en begon je betekenisvol te glimlachen, om het vervolgens nogmaals met mij te bespreken.

Ook duizend excuses en dank richting mijn familie en vrienden. Hun liefde en ondersteuning in moeilijke tijden en alle momenten vol vreugde en vriendschap. Bedankt dat jullie er waren.

Aan Marlies, zonder jouw liefde, wijsheid en vertrouwen zou ik nooit de roerige tijden, de late nachten en de te korte weekeinden in de afgelopen jaren hebben kunnen overwinnen. Wat moeten we nu gaan doen met onze vrije tijd? Immers, als we "vrije dagen" hadden, waren we nog aan het werk, thuis of op de camping. Ik werkte aan mijn proefschrift en jij aan je voorbereidingen voor de school: als de beste, maar ook als de meest bevlogen lerares van Nederland! Dank dat je er altijd voor mij was en bent.

Aan mijn kinderen Eveline, Willemijn en Matthijs zou ik willen adviseren om de “koninklijke weg” te volgen. Jullie zijn getalenteerd en mocht je overwegen ooit te promoveren: ga direct door na het behalen van je universitaire master. Je doet namelijk je kinderen veel te kort wanneer zij een moeder of vader hebben die - als hij al thuis is - met de laptop op schoot of op zijn studeerkamer hard werkt aan zijn proefschrift. Bedankt voor jullie begrip, liefde en vrolijkheid!

Leiderdorp, september 2013

Ton Kallenberg

1. Introductie en ontwerp

1.1. *Inleiding*

Al lange tijd wordt van universiteiten en hogescholen beweerd dat zij in een dynamische en competitieve omgeving functioneren. Ook wordt daarbij volgens In 't Veld (1984) te pas en te onpas verklaard dat universiteiten (en hogescholen) in een ernstige crisis verkeren. Hoewel het woord crisis wellicht iets te veel duidt op een acuut probleem, is de constatering van In 't Veld, nog altijd actueel. Waar bijvoorbeeld universiteiten zich in het verleden al meebuigend met extern uitgeoefende druk en zich aanpassend aan de veranderende omstandigheden konden blijven richten op hun onverwoestbare en tijdloze missie van het op topniveau bedrijven van onderwijs en onderzoek, heeft het marktdenken aan deze onbedreigde positie een einde gemaakt (Mouwen & Van Bijsterveld, 2000). De markt ontwikkelt zich in snel tempo en de hieruit voortvloeiende ontwikkelingen beïnvloeden de positie van universiteiten en hogescholen. De retoriek van het verleden heeft plaatsgemaakt voor de realiteit van vandaag, en die is dat universiteiten en hogescholen gedwongen worden tot het maken van fundamentele strategische keuzes.

Er doen zich veranderingen voor op nationaal niveau (bijvoorbeeld op prestatie gerichte financiering) en internationaal niveau (bijvoorbeeld de systeemverandering in het Europees Hoger Onderwijs door de invoering van het Bachelor-Master systeem). Ook op regionaal niveau hebben universiteiten en hogescholen te maken met een veranderend palet van vraag en aanbod vanuit het bedrijfsleven, de scholen en de bevolkingssamenstelling (vergrijzing, multi-cultuur).

De strijd om de student neemt eveneens toe. En hoewel nog altijd blijkt dat het studiekeuze proces van studenten voor een bepaalde studie sterk regionaal bepaald wordt¹, spelen ook steeds meer rationele factoren een beslissende rol bij de studiekeuze. Hierbij wordt gedoeld op de extra's die door hogescholen en universiteiten worden aangeboden zoals excellence (hoge ranking, goed imago) en/of speerpunt activiteiten (bijvoorbeeld: individuele psychosociale begeleiding of individuele maatwerkprogramma's) en andere nevenactiviteiten (bijvoorbeeld:

¹ Zie bijvoorbeeld het Nationaal Studie Keuze Onderzoek 2012.

unieke garanties en erkenningen, speciale [materiële] voorzieningen, vormen van zorg-verbreding, allianties in binnen- en buitenland).

Er is sprake van een trend van mondialisering van de HO-markt. De concurrentie bestaat niet meer alleen uit de regionale kennisinstellingen, maar verspreidt zich ook naar Europese en mondiale instellingen. Er zijn veranderingen in het systeem van kwaliteitsbeoordeling, waarbij niet meer op basis van een verbeteringssysteem (visitatiestelsel), maar op basis van een rekenschap- en verantwoordingssysteem (accreditatiestelsel) wordt gewerkt. De toegenomen aandacht voor rankings op onderzoek en onderwijs illustreert het belang van vergelijking en competitie. Er is sprake van een verschuiving van (informele) contacten naar (formele) contracten met als gevolg schaalvergroting, fusies en de vorming van (thematische) consortia en andere vormen van (bestuurlijke) samenwerking tussen verschillende instellingen. Er is een onstuimig groeiende aandacht voor kennisontwikkeling en -management. Als gevolg daarvan is er momenteel veel aandacht voor educational governance en investeren universiteiten en hogescholen veel in managementcontrol, beheersings- en sturingsmechanismen.

Impuls voor strategische innovatie

Deze dynamische en competitieve omgeving geeft universiteiten en hogescholen een belangrijke en noodzakelijke impuls om zich te herbezinnen op thema's zoals de eigen visie op de toekomst, de strategische positionering van de instelling in het krachtenveld van een moderne dynamische samenleving, alsmede de daarbij passende organisatiestructuren en -culturen (Mouwen & Van Bijsterveld, 2000). Het is volgens o.a. In 't Veld (1995), Mouwen & Van Bijsterveld (2000) en Mouwen (2000) onvermijdelijk dat universiteiten kiezen voor het concept van een hybride universitaire organisatie waarbij klassieke kerntaken (initieel wetenschappelijk onderwijs en fundamenteel onderzoek) gelijkwaardig gecombineerd worden met marktgerichte kerntaken op het gebied van post initieel wetenschappelijk onderwijs en toegepaste wetenschappelijk onderzoek. Ook voor hogescholen is de noodzaak groot om zich - naast het initieel onderwijs - te richten op post-initieel onderwijs en toegepast praktijkgericht onderzoek. Dit betekent dat universiteiten en hogescholen meer en meer strategisch innoveren (o.a. Van Vught, 2001; Rowley, Lujan & Dolence, 1998; Taylor & De Lourdes Machado, 2006).

Door middel van strategische innovatie proberen universiteiten en hogescholen op een gerichte wijze een belangrijk nieuw of ingrijpend verbeterd product, dienst, proces of conditie te ontwikkelen waarmee een organisatie zichzelf ten opzichte van zijn omgeving in een andere (verbeterde) positie plaatst. Hoger onderwijs instellingen worden een provider van diensten en ontwikkelen zich tot een "merk".

In zo'n milieu bestaat strategie niet uit de structuur van de opleidingen en diensten van een universiteit of hogeschool, maar uit de dynamiek van hun gedrag. Zij strijden voor subsidies, voor extern gefinancierde projecten en voor programma's vanuit de Europese Gemeenschap; zij proberen de studenten aan zich te binden voor de regionale, nationale en internationale onderwijsmarkt en zij besteden veel zorg aan het binnenhalen van de meest getalenteerde onderzoekers en docenten. Zij ontwerpen nieuwe opleidingen en/of bieden extra voorzieningen en differentiaties aan. Zij maken gebruik van de nieuwste (onderwijs)technologie en en spelen in op nieuwe inzichten in de onderwijskundige concepten ten behoeve van het primaire proces. Tenslotte werken zij samen, vormen coalities en gaan allianties aan, met als doel in te spelen op veranderende eisen vanuit de omgeving.

De tijd waarin de markt gekenmerkt werd door duurzame opleidingen, stabiele studentenbehoeften, goed omschreven nationale en regionale studentenstromen en duidelijk herkenbare concurrenten is voorbij. De concurrentie is misschien (nog) niet genadeloos, maar wel hard.

Het adaptief en pro-actief kunnen inspelen op de steeds veranderende omgeving, stelt eisen aan de managementniveaus van de HO-instellingen om strategisch te denken en te handelen. Colleges van Bestuur (en hun ondersteunende staf) hebben hierin een belangrijke en richtinggevende rol. Zij formuleren de doelstellingen, stellen prioriteiten, communiceren gewenste resultaten en toetsen of de doelen worden bereikt. Daarbij wordt door hen gestuurd op visie en missie, planning, inrichting van processen en het formuleren en meten van prestatie-indicatoren. Op het operationele niveau van universiteiten gelden andere criteria voor succes. Wetenschappers vinden (internationale) rankings, streefcijfers of het imago van de instelling natuurlijk ook belangrijk. Maar de realiteit is dat zij principieel bezig zijn met het vinden van voldoende tijd en ruimte voor de afronding van een wetenschappelijk onderzoek(sartikel) of de voorbereiding van de onderwijscolleges. Het is een van de voorbeelden waaruit blijkt dat verschillende actoren in grote organisaties, zoals universiteiten en hogescholen, verschillende belangen nastreven.

Universiteiten en hogescholen hebben een complexe organisatiestructuur, waarbij de diverse organisatieonderdelen van elkaar afwijkende culturen en belangen hebben. Ook weten de verschillende managementlagen niet altijd precies wat er binnen de andere lagen in de organisatie gebeurt. Het gevolg is dat processen van strategische innovaties vaak onder invloed staan van een weerbarstig krachtenveld van betrokken actoren en niet zelden langzaam en stroperig verlopen. Grote organisaties worden om deze reden dan ook vaak afgebeeld als

logge structuren die niet in staat zijn om strategisch te innoveren (o.a.: Leonard-Barton, 1992; Dougherty & Hardy, 1996; Floyd & Wooldridge, 1994).

1.2. *Probleemstelling*

Eén van de actoren in dit krachtenveld is de *academische middenmanager*. De academische middenmanager wordt in dit onderzoek gedefinieerd als de functionaris die integraal verantwoordelijk is voor het onderwijsprogramma van de opleiding(en) binnen de grenzen van het centrale bestuur van de organisatie (zie verder hoofdstuk 2). Deze actor staat in deze dissertatie centraal. De academische middenmanager bevindt zich op een interessante positie in dit krachtenveld. Hij² is hiërarchisch gepositioneerd tussen het strategisch en het operationeel niveau. Hij balanceert daarbij tussen diverse tegengestelde belangen, zoals bijvoorbeeld de stabiliteit die de professionals nastreven en de wens voor verandering die door het strategisch niveau wordt gepredikt. Hij zoekt naar synergie zodat beide lagen elkaars belangen beter begrijpen en hij zorgt ervoor dat beide niveaus beter op elkaar aansluiten. Enerzijds draagt hij zorg voor een zo goed mogelijk verloop van het onderwijs op operationeel niveau en anderzijds buigt hij zich over strategische vraagstukken waarvoor hij - wat betreft de uitvoering - verantwoordelijk is.

De positie die de academische middenmanager bekleedt en de wijze waarop hij hieraan invulling geeft, kortom de rol die hij vervult, biedt hem de mogelijkheid invloed uit te oefenen op de strategische innovaties. Meerdere auteurs (o.a. Nonaka & Takeuchi, 1995; Floyd & Wooldridge, 1996; Bartlett & Ghoshal, 1997) zien het middenmanagement als wellicht de belangrijkste schakel bij strategische innovaties. Middenmanagers staan immers nog net dicht genoeg bij de 'frontlijn' om te zien waar mogelijkheden liggen tot synergie, waar de verschillende praktijken en vaardigheden elkaar kunnen versterken en wat daartoe moet worden ondernomen. De middenmanagers hebben daarmee invloed op zowel het terrein van het topmanagement als het frontliniemanagement (Floyd & Lane, 2000). Volgens Floyd & Wooldridge (1996) blijkt dat met name deze schakelfunctie, het doorgeven van in meerdere of in mindere mate gemanipuleerde informatie binnen de organisatie, een sterke kracht te zijn om de feitelijke uitwerking van de strategie te beïnvloeden.

Daarnaast identificeren Spreitzer & Quinn (1996) drie barrières voor hun betrokkenheid bij strategische innovaties, namelijk de bureaucratische cultuur, structurele conflicten en persoonlijk tijdgebrek. Binnen de bureaucratische cultuur

2 Zowel vrouwen als mannen vervullen de functie van academische middenmanager. In deze tekst wordt de mannelijke vorm gebruikt, omdat het woord 'manager' een mannelijk voornaamwoord is.

worden middenmanagers geconfronteerd met de initiatieven voor innovaties die worden geïnitieerd door het topmanagement. Daarbij beschouwen zij hun direct leidinggevendens soms als opportunisten die geen helder doel voor ogen lijken te hebben. De ene dag is kwaliteit het hoogste goed, de andere dag de kosten. Structurele conflicten gebeuren in drie arena's, namelijk tussen de functies binnen een organisatie, tussen collega's en tussen werknemers. Conflicten tussen de functies maken het moeilijk om zowel het bedrijfsperspectief als het innovatieperspectief te zien. Conflicten tussen collega's maken het moeilijk om support te vinden voor de innovatie of verandering. En conflicten tussen werknemers maken het moeilijk om het probleem op te lossen. Volgens Spreitzer & Quinn (1996) is persoonlijk tijdsgebrek het gevolg van steeds vollere agenda's, scherpere deadlines en hogere doelen waarmee de middenmanager wordt geconfronteerd. Deze drie barrières zijn niet het gevolg van bewuste sabotage, maar een natuurlijke consequentie van het organisatorisch proces (Fenton-O'Creeve, 2000). Daarmee wordt de middenmanager sterk gedwongen zichzelf te confirmeren aan de dominante waarden van de laag boven hem en de laag onder hem: *"pas jezelf aan, zoek geen problemen, en kies voor rust en je salaris"*. Kort samengevat: pas je aan aan de gevestigde werkethiek!

Hoe de academische middenmanager zijn rol vervult is vanzelfsprekend afhankelijk van allerlei factoren. Dit kunnen factoren zijn die te maken hebben met de organisatie, maar ook met de academische middenmanager zelf (Guth & MacMillan, 1986). En als het om hem zelf gaat, kan dit een professionele kant hebben en ook een persoonlijke kant. Ook de academische middenmanager zelf maakt immers afwegingen bij een strategische innovatie. Deze afwegingen gaan bijvoorbeeld over zijn eigen positie, zijn rol, visie en functie. Zo wil de academische middenmanager bijvoorbeeld invloed hebben op het ontwikkelen en/of de uitwerking van de strategische innovatie (of juist niet); hij zal zich afvragen of dit kansen biedt voor zijn positie (of juist niet) en of hij er - gegeven zijn functie - in professionele zin iets mee moet doen (of juist niet). Deze invloed kan positief en negatief zijn. Wanneer zijn invloed groot is, zou dit kunnen betekenen dat de academische middenmanager een beslissende invloed heeft op het doen slagen of falen van strategische innovaties.

Samenvattend is de probleemstelling van deze studie: Hoger Onderwijs instellingen moeten innoveren. Instellingen die niet of onvoldoende innoveren verliezen de aansluiting met een continue veranderende markt en verliezen hun bestaansrecht. Het doorvoeren van strategische innovaties verloopt echter vaak moeizaam en leidt niet altijd tot het gewenste resultaat. Bij het doorvoeren van deze strategische innovaties in de organisatie speelt de positie en de rolvulling van de academische middenmanager mogelijk een centrale rol.

Van probleemstelling naar vraagstelling

Juist omdat de (academische) middenmanager volgens de literatuur (o.a. Nonaka & Takeuchi, 1995; Floyd & Wooldridge, 1996; Bartlett & Ghoshal, 1997) een cruciale positie bekleedt in de organisatie is te verwachten dat veel bekend zou zijn over de rollen die de academische middenmanager bij strategische innovaties kunnen spelen. Dit blijkt echter niet het geval. Onderzoek naar wat academische middenmanagers feitelijk doen binnen universiteiten is lange tijd minimaal geweest, zoals o.a. Schofield (1996), Hannay & Ross (1999) en Van Hout (2001) constateerden. De laatste tien jaar is er weliswaar sprake van een toegenomen aandacht voor het academisch middenmanagement (o.a. Hellawell & Hancock, 2001; Hancock & Hellawell, 2003; Gallos, 2002; Smith, 2002, 2003; Clegg & McAuley, 2005; Ehrich et al, 2005; Santiago et al, 2006; Kallenberg, 2007; Fitzgerald, 2009; Meek et. al, 2010; Saengaloun, 2012), maar er is niet onderzocht wat zij feitelijk doen en welke rol(len) zij vervullen. Recentelijk besteden Meek et al (2010) aandacht aan de rol en positie van de academische middenmanagers in tien verschillende landen, maar niet in Nederland. Ook wordt door hen niet onderzocht wat zij feitelijk doen en welke rol(len) zij vervullen.

Daarnaast observeer ik vanuit mijn functie in het management van verschillende hoger onderwijs instellingen dat academische middenmanagers zo verschillend handelen wanneer zij geconfronteerd worden met eenzelfde probleem. Niet alleen zijn er verschillen in rolvervulling tussen academische middenmanagers in dezelfde instelling, maar ook tussen academische middenmanagers binnen hetzelfde vakgebied in verschillende instellingen. En ook valt in observaties op dat dezelfde academische middenmanagers anders reageren in verschillende situaties en op verschillende momenten.

Doordat er weinig bekend is over de rol(len) die de academische middenmanager vervullen, alsmede de factoren die de invulling van deze rol(len) mogelijk beïnvloeden, is niet duidelijk welke invloed deze rol heeft op de strategische innovatie als geheel. Het is juist bij strategische innovaties interessant om de rol van de academische middenmanager te onderzoeken. Er is dan namelijk sprake van een instabiele situatie in de organisatie. Is het type strategische innovatie er één waarbij hij zich senang voelt? En waardoor hij geneigd is eraan mee te werken? Of is het een type strategische innovatie waaraan hij liever niet meewerkt, of - erger nog - waaraan hij tegenwerking verleent? De focus ligt dus op de rol van de academische middenmanager zelf. In dit onderzoek staat niet het resultaat of het verloop van de strategische innovatie centraal. Het primaire doel in deze dissertatie is om de opvatting over de rollen van academische middenmanagers te begrijpen.

Dit onderzoek richt zich alléén op de onderwijsfunctie van het HO. Natuurlijk heeft het Hoger Onderwijs in Nederland naast een onderwijsfunctie ook een onderzoeksfunctie, een functie in dienstverlening en het verzorgen van contractactiviteiten. Deze dissertatie laat het onderzoek en de contractactiviteiten buiten beschouwing en kijkt alleen naar de onderwijsfunctie. De onderwijsfunctie kan op zichzelf ook worden ingedeeld in initieel en post-initieel onderwijs. Post-initieel onderwijs en ook andere vormen van contractonderwijs vallen buiten dit onderzoek. Dit onderzoek richt zich op strategische innovaties die betrekking hebben op het initiële onderwijsprogramma bij hogescholen en universiteiten.

De onderzoeksvraag luidt als volgt:

Welke rollen vervult de academische middenmanager in het Hoger Onderwijs, en waardoor wordt deze vervulling beïnvloed?

Deze centrale vraag wordt beantwoord door deze uit te splitsen in een aantal onderzoeksvragen. In de volgende paragraaf wordt de keuze voor de onderwerpen van deze onderzoeksvragen nader toegelicht en uitgewerkt.

1.3. De onderzoeksvragen

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden, is het relevant om te weten om welke soort rollen het gaat. Daarnaast is het relevant om te kunnen verklaren waarom de academische middenmanager deze rol(len) vervult en of deze rol onder bepaalde omstandigheden anders wordt ingevuld. In de vorige paragraaf werd immers al benoemd dat academische middenmanagers in verschillende situaties en op verschillende momenten verschillend reageren. Kennelijk zijn er factoren die van invloed kunnen zijn op de vervulling van de rol(len) van de academische middenmanager. Zijn dit factoren die bij de middenmanager zelf (persoonlijk) liggen? Zijn het factoren uit zijn omgeving? Bijvoorbeeld vanuit de organisatie of zelfs hier buiten? Het zijn vragen die relevant zijn om de rol van de middenmanager te kunnen verklaren.

In eerste instantie wordt beschreven wat onder een rol wordt verstaan en ook welke rollen van middenmanagers er in de (management) literatuur worden onderscheiden. Op basis van deze beschrijving wordt gekozen voor een set van rollen die past bij academische middenmanagers. Het gaat hier om een set van rollen waarin het handelen van academische middenmanagers kan worden onderscheiden, ook ten tijde van strategische innovaties. Daarmee zijn de rollen van de middenmanager in dit onderzoek als de afhankelijke variabelen te typeren.

Voor wat betreft de mogelijke factoren die van invloed zijn op die rollen, ligt het voor de hand om zowel naar factoren te kijken die buiten de academische

middenmanager zelf liggen en op organisatorische niveau liggen, als naar factoren die wel bij de academische middenmanager zelf liggen en aan de functie gerelateerd zijn. Een dergelijke keuze komt vaker voor. Zo onderscheidt Smeenk (2007) in een Europees onderzoek naar professionalisme en managerialisme onder universiteitsmedewerkers drie soorten variabelen: persoonlijke variabelen (leeftijd, geslacht en opleidingsniveau); functiegerelateerde variabelen (zwaarte van de functie, uitdaging in het werk en de mate van autonomie) en structurele factoren (de mate van formalisatie, persoonlijke bijdrage aan de organisatie en sociale relaties).

Persoonlijke variabelen (leeftijd, geslacht en opleidingsniveau) worden in het onderzoek als achtergrond variabelen meegenomen en wordt hierover gerapporteerd indien hiertoe aanleiding is. Bij organisatorische variabelen gaat het om variabelen die de 'speelruimte' van de middenmanager bepalen. Functiegerelateerde variabelen hebben vooral betrekking op de wijze waarop de middenmanager tegen zijn speelruimte aankijkt. Hierbij gaat het om variabelen waarbij de middenmanager op basis van zijn rol en positie, de mogelijkheden en beperkingen (kortom functiegerelateerde) een balans zoekt tussen zijn eigen belangen en de belangen van de organisatie. De onafhankelijke variabelen in dit onderzoek worden derhalve afgeleid van de organisatorische en functiegerelateerde variabelen op basis van literatuuronderzoek.

Dan reist de vraag welke organisatorische en functiegerelateerde factoren een dusdanige invloed kunnen hebben op de rollen van de academische middenmanager in het hoger onderwijs, dat deze relevant zijn voor dit onderzoek. De organisatorische en functiegerelateerde variabelen worden apart besproken.

Organisatorische variabelen

Organisatorische variabelen bepalen voor een belangrijk deel de speelruimte van de middenmanager: in hoeverre een middenmanager een bepaalde rol *kan* vervullen. Het gaat hier om variabelen waarmee de academische middenmanager wordt geconfronteerd in zijn werkomgeving en waarvan hij deel uitmaakt. Uit de literatuur (Quinn, 1988; Floyd & Wooldridge, 1997) komen in dit verband de volgende variabelen naar voren: de context, de structuur en de cultuur van de organisatie.

Zo kan de context van de organisatie heel turbulent zijn (bijvoorbeeld omdat de organisatie in een fusieproces is verwickeld) of juist stabiel. In een turbulente omgeving is er voor een academische middenmanager meer gelegenheid om invloed uit te oefenen op de strategische innovatie. In die situatie is de organisatie namelijk instabiel en hebben mensen uit alle niveaus van de organisatie vragen. Door gebruik te maken van zijn grote dossierkennis en door zijn positie tussen de

werkvloer en het strategisch niveau slim te benutten, kan de academische middenmanager zijn invloed doen laten gelden.

Ook de structuur van de onderwijsorganisatie kan de speelruimte van de academische middenmanager bepalen. In een 'losse' structuur waarbij een middenmanager niet gebonden is aan allerlei procedures kan een middenmanager meer invloed uitoefenen dan in een structuur waarin alle werkzaamheden zijn vastgelegd (Kanter, 1982).

Tenslotte is ook de cultuur van een organisatie bepalend voor de wijze waarop een middenmanager zichzelf opstelt. Kanter (1982) stelt dat een conservatief ingestelde organisatie een middenmanager veel meer belemmert dan een innovatieve cultuur. In een innovatieve cultuur zijn er minder drempels tegen innovaties of bepaalde opvattingen, waardoor de academische middenmanager zijn rol gemakkelijker zelf kan inkleuren.

De vraag die in dit onderzoek wordt beantwoord is, welke invloed bepaalde organisatorische variabelen [de context van de organisatie (stabiel of turbulent), de organisatiestructuur (mechanisch of organisch) of organisatiecultuur (conserverend of innovatief)] hebben op de mate waarin bepaalde rollen bij academische middenmanagers worden vervuld.

Functiegerelateerde variabelen

Functiegerelateerde variabelen bepalen *op welke wijze* de academische middenmanager zijn rol vervult of inkleurt. Bij deze functie gerelateerde variabelen wordt vooral gelet op variabelen die refereren aan de interpretatie die de middenmanager geeft aan de situatie waarin hij zich bevindt of het onderwerp waarmee hij wordt geconfronteerd, gegeven de positie / de functie waarin hij werkt. Bij de keuze voor functiegerelateerde variabelen is gezocht naar variabelen die zowel een persoonlijke component in zich hadden als - juist - ook een aantal aan de functie gebonden elementen in zich hadden. Daarbij is de keuze gemaakt voor de variabelen autonomie, bevlogenheid en academisch leiderschap.

Autonomie heeft betrekking op de mate waarin iemand in staat is en in staat gesteld wordt om bij zijn eigen werkzaamheden, zijn eigen methoden, werkwijzen en criteria te hanteren (Breugh, 1985). Autonomie wordt ook bepaald door persoonlijke en organisatorische variabelen, maar wordt hier vooral benoemd als functiegerelateerde variabele omdat het wordt benaderd vanuit het vraagstuk in hoeverre de persoon de autonomie zelf ervaart en ervan gebruik maakt. Een academische middenmanager met een grote autonomie maakt meer eigen keuzes en heeft daardoor meer mogelijkheden om zijn eigen invulling te geven aan een bepaalde rol dan wanneer hij een beperkte autonomie heeft.

Bevlogenheid refereert aan de mate waarin de academische middenmanager zich betrokken voelt tot een onderwerp. Immers voor sommige onderwerpen zal de academische middenmanager eerder enthousiast zijn, zich meer betrokken voelen; zich er meer voor willen inspannen en meer risico willen lopen, dan bij andere onderwerpen. Aan zo'n onderwerp besteedt de academische middenmanager dan veel energie en kan hij lang en onvermoeibaar doorwerken. Ook al krijgt hij problemen, dan is dat nog geen aanleiding te stoppen, maar houdt hij vol. Zo lang hij bevlogen is, is hij zeer toegewijd in zijn werk en vindt hij zijn werk nuttig en zinvol. Hij gaat op in zijn werk, werkt geconcentreerd en de tijd vliegt voorbij. Schaufeli & Bakker (2004a) spreken in dit verband van bevlogenheid. Bevlogenheid zegt ook iets over de mate waarin de persoon streeft naar uitdaging en persoonlijke verantwoordelijkheid.

Academisch leiderschap refereert aan de autoriteit van de middenmanager en is gebaseerd op zijn disciplinaire kennis, ervaring in het vakgebied en zijn aanzien onder collega's (Yielder & Codling, 2004). Academisch leiderschap kan niet los worden gezien van visie op onderwijs en onderwijsprocessen en vereist daarom dat academisch leiderschap dicht moet blijven bij aspecten van doceren, leren en onderzoek om het beste onder de academici te bewerkstelligen (Ramsden, 1998a). Een academische middenmanager met een sterk academisch leiderschap zal zich eerder richten op inhoudelijke rollen, dan op manageriële rollen.

Binnen deze functiegerelateerde variabelen zal de academische middenmanager er op uit zijn om een balans te realiseren tussen zijn eigen wensen en ambities en de wensen en ambities voor de organisatie en daaraan zijn arbeidsatisfactie ontleen. De vraag die in dit kader wordt beantwoord is, welke invloed er bestaat tussen de functiegerelateerde variabelen bevlogenheid (indifferent or driven), autonomie (limited or independent) en academisch leiderschap (management versus leiderschap) en de mate waarin bepaalde rollen bij academische middenmanagers worden vervuld.

Tenslotte wordt een antwoord gegeven op de vraag welke samenhang er is tussen de rollen van academische middenmanagers en strategische innovaties. Zoals reeds in de vorige paragraaf is aangegeven, gaat het hierbij niet om de strategische innovatie op zichzelf of het verloop van de strategische innovatie. Interessant is de vraag of er een samenhang is tussen een bepaalde rol en een bepaald type strategische innovatie. Het antwoord op deze vraag wordt gezocht door de set van rollen van academische middenmanagers te koppelen aan het door de academische middenmanager zelf gegeven voorbeeld van een strategische innovatie.

Het probleem in dit onderzoek is zoals reeds aangegeven dat instellingen die niet of onvoldoende innoveren de aansluiting verliezen met een continue veranderende

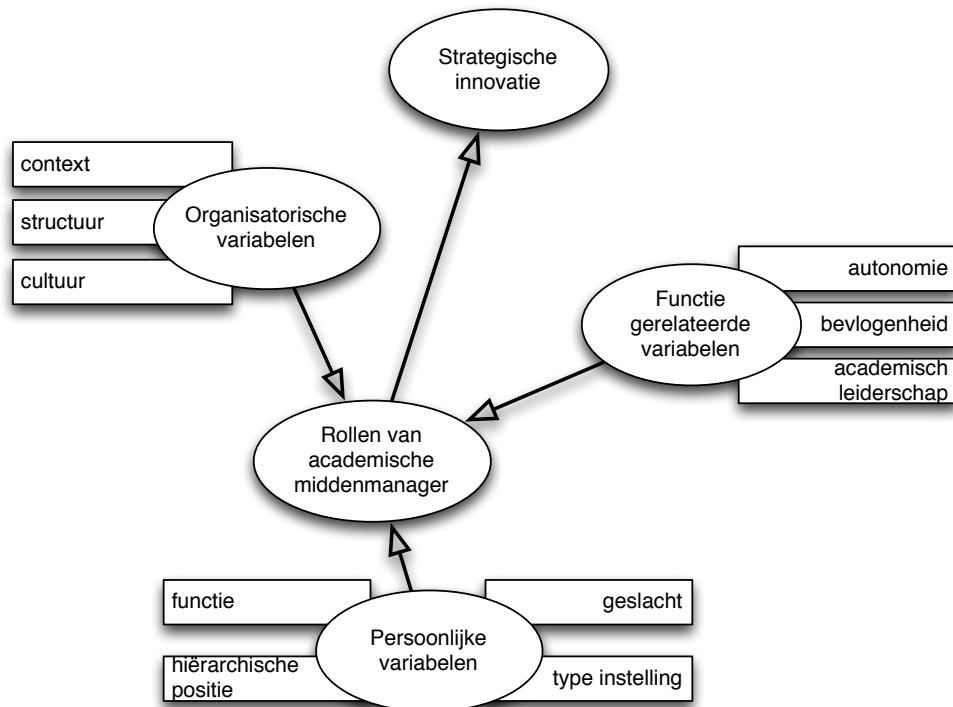
markt. Ook worden HO instellingen geconfronteerd met een moeizaam verloop van strategische innovaties. De positie en de rol van de academische middenmanagers spelen een centrale rol in dit proces.

Ervan uitgaande dat academische middenmanagers een belangrijke rol spelen bij een strategische innovatie, is het ook belangrijk dat zij hun rol goed vervullen. Wanneer die rol wordt beïnvloed door organisatorische en/of functiegerelateerde variabelen, kun je met die kennis als organisatie ervoor zorg dragen dat die organisatorische en functiegerelateerde variabelen anders ervaren worden door academische middenmanagers, zodat zij, en de organisatie ook, (weer) goed of zelfs beter gaan functioneren.

Vanuit deze overwegingen worden de volgende onderzoeksvragen gekozen:

- *Welke rollen vervullen (academische) middenmanagers?*
- *Welke invloed hebben organisatorische variabelen [context, structuur, cultuur] op de vervulling van bepaalde rollen door academische middenmanagers?*
- *Welke invloed hebben functiegerelateerde variabelen [bevlogenheid, autonomie, academisch leiderschap] op de vervulling van bepaalde rollen door academische middenmanagers?*
- *Wat is de samenhang tussen de rollen van de academische middenmanagers en de typen strategische innovaties?*

Deze vragen leiden tot het volgende conceptueel schema voor dit onderzoek:



Figuur 1. Conceptueel schema

1.4. *Onderzoeksontwerp en methodiek*

Dit onderzoek is erop gericht om de kennis over de vervulling van de rollen van academische middenmanagers in het Hoger Onderwijs te vergroten. Met de centrale probleemstelling als vertrekpunt en gezien het gebrek aan literatuur over deze specifieke groep middenmanagers, heeft dit onderzoek een explorierend en descriptief karakter. De antwoorden die aan het eind van deze dissertatie worden gegeven op de probleemstelling zijn zowel gebaseerd op literatuurstudie als op empirisch onderzoek.

Een literatuur onderzoek is verricht naar de positie van middenmanagers in organisaties en naar rollen van middenmanagers in organisaties. Hierbij is zowel gekeken naar de algemene managementliteratuur als de onderwijs managementliteratuur.

Het empirisch onderzoek is in 2009 uitgevoerd onder academische middenmanagers die werkzaam zijn op de 14 Nederlandse universiteiten en

44 hogescholen. Uit deze groep is een populatie van 750 adressen random geselecteerd en zij ontvingen een gestructureerde survey. De selectie representeert de verschillende grootte van de instituten, de verschillende disciplines, enzovoorts. Van de 750 adressen vulden 304 respondenten de vragenlijst in. De ruwe dataset is vervolgens geanalyseerd en getest op aspecten zoals normaliteit, op de relaties tussen de onderzoeksvariabelen, missing values en outliers. Dit leidde ertoe dat een aantal respondenten uit de dataset zijn verwijderd. De overgebleven dataset van 246 respondenten (33,37%) omvat respondenten uit alle HO-instituten in Nederland, omvat tevens respondenten uit alle studiedomeinen en vormt een representatieve dataset van de academische middenmanagers uit het Nederlands hoger onderwijs. Het primaire doel van deze survey is om in kwantitatieve zin antwoord te kunnen geven op de deelvragen van dit onderzoek. Daarnaast is de survey bedoeld om inzicht te krijgen in de vraag wie de academische middenmanagers in het hoger onderwijs in de Nederlandse context zijn.

De positie van de academische middenmanager (het onderzoeksobject) is een ingewikkelde. Hij bevindt zich in een complexe positie en wordt geconfronteerd met allerlei verschillende situaties van diverse aard. Daarom hebben in de loop van het onderzoek een aantal random gevoerde interviews met academische middenmanagers plaatsgevonden. De resultaten hiervan worden - waar nodig - gebruikt als illustratie. Naderhand kunnen deze interviews worden gebruikt ter aanvulling en verificatie van de verzamelde en geïnterpreteerde data.

1.5. Relevantie van het onderzoek

Het onderzoek is maatschappelijk relevant voor het hoger onderwijs. In dit onderzoek wordt immers kennis aangereikt over de rollen van de academische middenmanager en over variabelen die de vervulling van deze rollen beïnvloeden. Mogelijk leidt dit tot inzichten waarom strategische innovaties zo stroperig verlopen. Met dit onderzoek wordt beoogd inzichten op te leveren die gebruikt kunnen worden om de kloof tussen het onderwijsmanagement en de werkvloer bij strategische innovaties te dichten.

Het onderzoek is wetenschappelijk relevant, omdat gebruik wordt gemaakt van wetenschappelijke inzichten die zijn opgedaan in de managementwetenschappen en deze worden toegepast op het onderwijsveld. In dit onderzoek wordt de doelgroep academische middenmanagers in Nederland voor de eerste keer op deze manier onderzocht, en daarnaast vindt er een nieuwe toepassing plaats van de theorie van Quinn & Rohrbauch. Op die manier wordt een bijdrage geleverd aan de kennisontwikkeling binnen de nog jonge discipline van het

onderwijsmanagement. Gericht onderzoek waarbij de rol van het middenmanagement in het hoger onderwijs in Nederland centraal staat, is nog nooit op deze schaal verricht.

Ook is het wetenschappelijk relevant omdat dit onderzoek wordt verricht binnen professionele organisaties en resultaten oplevert die wellicht ook bij onderzoek bij vergelijkbare professionele organisaties, zoals b.v. in de gezondheidszorg, zijn te gebruiken. Ook in de gezondheidszorg is het middenmanagement recent een groeiend onderwerp van onderzoek geworden. Zie hiervoor o.a. Procter et al (1999); Currie (1999); Pappas (2001); Currie & Procter (2005); Pappas, Flaherty & Wooldridge (2003); Embertson (2006).

De relevantie van dit onderzoek blijkt derhalve uit de volgende ambities. Het onderzoek beoogt:

- Een opsomming te geven van de rollen die academische middenmanagers in het hoger onderwijs vervullen;
- Verklaringen te geven voor de (combinaties van) rollen die academische middenmanagers vervullen;
- Verklaringen te geven over oorzaken dat strategische innovaties in het onderwijs de neiging hebben zo moeizaam en gecompliceerd te verlopen en de rollen die academische middenmanagers tijdens deze processen spelen;
- Een set van inzichten te geven die gebruikt kunnen worden om het gat tussen onderwijsmanagement en het primaire proces te overbruggen tijdens strategie en innovatieprocessen.

Dit onderzoek heeft tenslotte ook een persoonlijke relevantie voor de auteur, omdat dit onderzoek nauw aansluit bij zijn werkzaamheden en zijn belangstelling. Het onderwerp sluit goed aan bij zijn werkzaamheden op verschillende instellingen waar hij werkzaam is (geweest). Daarbij wordt hij regelmatig geconfronteerd met de worsteling van instellingen wanneer het gaat om innovaties in het onderwijs. Het onderwerp sluit goed aan op zijn belangstelling wat bijvoorbeeld tot uiting komt in het feit dat hij al jaren werkzaam is op het snijvlak tussen bestuur en beleid enerzijds en de implementatie van innovaties in de onderwijsleersituatie anderzijds.

1.6. Overzicht van de dissertatie en hoofdstuk arrangementen

De structuur van deze dissertatie reflecteert de fasen van dit onderzoek. Hoofdstuk 2 start met een beschrijving van het begrip academische middenmanager en de complexe positie waarin hij zit. In hoofdstuk 3 wordt een beschrijving gegeven van het literatuuronderzoek naar de rollen van academische middenmanagers en tevens wordt in dit hoofdstuk verslag gedaan van de

resultaten van de survey naar de rollen van de academische middenmanagers in het hoger onderwijs. Hoofdstuk 4 bespreekt de invloed die organisatorische variabelen hebben op de rollen van academische middenmanagers, terwijl hoofdstuk 5 de invloed van functiegerelateerde variabelen op de rollen van academische middenmanagers bespreekt. Daarna volgt hoofdstuk 6 waarin aandacht wordt besteed aan de analyse van de invloed van verschillende variabelen op de rollen van academische middenmanagers in relatie tot de strategische innovaties. In dit hoofdstuk worden antwoorden op de deelvragen geanalyseerd en worden enkele conclusies getrokken op basis van de survey. Tenslotte geeft hoofdstuk 7 een algehele analyse van het vraagstuk. In dit hoofdstuk worden ook de resultaten van de interviews meegenomen en besproken. De dissertatie wordt afgesloten met een reflectie over de implicaties van dit onderzoek voor de universiteiten en het management en ook bevat het aanbevelingen voor verder onderzoek.

2. De academische middenmanager: definitie en positie

2.1. *Inleiding*

In het voorgaande hoofdstuk is een introductie op het onderzoek gegeven. Hierbij is kort ingegaan op de positie van de academische middenmanager in het hoger onderwijs. In dit hoofdstuk wordt de academische middenmanager in het hoger onderwijs meer uitgebreid beschreven. In de eerste paragrafen wordt een beschrijving gegeven van het begrip middenmanagement en aansluitend wordt in paragraaf 2.3 het academisch middenmanagement beschreven en wordt de academische middenmanager in het hoger onderwijs gedefinieerd. Hoe gecompliceerd de positie van de academische middenmanager in het hoger onderwijs is, wordt vervolgens in paragraaf 2.4 beschreven, waarna het hoofdstuk wordt afgerond met een reflectie (§ 2.5) en conclusie (§ 2.6).

2.2. *Wat is middenmanagement?*

Het begrip middenmanager is onder invloed van onder andere concernvorming en mondialisering in de managementliteratuur en het dagelijks spraakgebruik ingeburgerd. Toch is het moeilijk een exacte en stabiele definitie van de middenmanager te geven. Het is moeilijk om specifiek te zijn omdat onduidelijk is aan te geven waar de grenzen liggen van het middenmanagement. Daarnaast zijn er veel verschillende typen van middenmanagers.

Livian & Burgoyne (1997) concluderen op basis van een uitgebreide literatuurstudie naar de definities van middenmanagers dat er in een definitie van het begrip middenmanager altijd drie elementen terugkomen, namelijk (1) dat zij steeds het midden vormen van de bevellijn (hiërarchie); (2) dat de besluiten die zij nemen voor wat betreft tijdsperspectief en reikwijdte tussen de strategische en operationele routinebeslissingen in zitten; en (3) dat de invloed die zij in een organisatie hebben, het midden houdt tussen allesbepalend en nauwelijks waarneembaar.

Voorbeelden van het eerste element, zijn aan te treffen bij Mintzberg (1983) die de middenmanagers “...onmiddellijk boven het niveau van de frontlinie supervisors en direct onder het leidinggevend niveau dat de totale verantwoordelijkheid heeft voor

het gehele bedrijf of een strategische business unit..." positioneert. Kanter (1982), Thakur (1988), Newell & Dopson (1996) en Huy (2001) hebben vergelijkbare definities. Een voorbeeld van de verantwoordelijkheid en besluitvorming van de middenmanager, komt van Brennan (1991) die middenmanagers omschrijft als *"algemene operationele managers, die verantwoordelijk zijn voor alle operationele beslissingen en de resultaten van hun afdeling; zij hebben een aantal supervisors onder zich en werken nauw samen met de afdelingsmanager."* De bijdrage van de middenmanager aan de strategie van de organisatie wordt vooral aangetroffen bij Floyd & Wooldridge (1992a, 1994, 1996, 1997). Een voorbeeld van het derde element komt van Breen (1984) die middenmanagers praktisch omschrijft als *"mensen die grotendeels verantwoordelijk zijn voor het draaiend houden van het bedrijf of de instelling. Zij nemen niet noodzakelijkerwijs de grote beslissingen, maar zij nemen een heleboel verschillende en kleinere beslissingen, waarvan elk de organisatie kan vooruithelpen of beschadigen."*

Gemeenschappelijk in de definities is dat het middenmanagement de verbinding vormt tussen top van het bedrijf/de organisatie en de werkvloer. En juist bij die verbinding tussen de lagen van de organisatie en bij het doorspelen van informatie in allerlei richtingen, kan de middenmanager zijn invloed uitoefenen door bijvoorbeeld meer congruent of divergent met de officiële strategie van de organisatie om te gaan. De middenmanager fungeert als een prisma, waarbij informatie in meerdere of mindere mate wordt vertaald, omgebogen of gespiegeld, zodat deze beter past op een ander niveau.

2.3. Wat is middenmanagement in het hoger onderwijs?

Ook in hoger onderwijs organisaties zijn verschillende typen managementlagen te onderscheiden. In deze studie worden de leden van het College van Bestuur van universiteiten en hogescholen en de Decanen van faculteiten van universiteiten als topmanagement beschouwd. Deze laag van het topmanagement valt buiten de scope van dit onderzoek. Dit onderzoek is gericht op een specifiek type middenmanager, namelijk de academische middenmanager in het Hoger Onderwijs. Dit type middenmanagers onderscheidt zich van 'gewone' middenmanagers door afwijkende taakstellingen, posities en activiteiten. In deze paragraaf wordt dit nader uiteengezet.

Er is er een aantal typen middenmanagers in het Hoger Onderwijs werkzaam, zoals faculteitsdirecteuren, cluster directeuren, stafdirecteuren, hoofden van opleidingen en afdelingen, et cetera. Zij vervullen allen verschillende activiteiten en kunnen ook door verschillende benamingen kunnen worden geïdentificeerd. Zij onderscheiden zich van elkaar op verschillende manieren. Ten eerste is er

onderscheid in staf- en lijnfuncties. Met de staffuncties worden de ondersteunende diensten en staven bedoeld. Met de lijnfuncties worden de functies bedoeld die rechtstreeks met de core-business te maken hebben (het onderwijs en het onderzoek). Ten tweede zijn ze in te delen in hiërarchische en organisatorische niveaus. Met hiërarchisch wordt de variatie in functie bedoeld: van directeur (van een departement of faculteit) tot hoofd (van een vakgroep of afdeling). Met organisatorisch wordt het onderscheid tussen het centrale niveau binnen de instelling en decentraal niveau bedoeld (faculteiten, departementen, instituten of 'schools').

Middenmanagers van stafafdelingen op centraal of decentraal niveau worden ook wel benoemd als *administrators* (Newell, 1978; Owens, 1991) of *chief academic officers* (CAO) (Land, 2003). Rosser (2000, 2004) definieert middenmanagers in een brede range van *midlevel leaders* die zij omschrijft als

"either academic or non-academic support personnel within the structure of higher education organizations e.g., directors and coordinators of admissions, institutional research, registrars, computing and technology, human resources, alumni affairs, student affairs, placement and counseling services, financial aid, development and planning giving."

De *midlevel leaders* worden veelal geïdentificeerd in administratieve units die zij coördineren of dirigeren en waarbij zij een sleutelrol spelen binnen de vier traditionele service gebieden van hoger onderwijs organisaties: academische ondersteuning, bedrijfs/administratieve service, externe betrekkingen en studentenzaken (Johnsrud & Rosser, 2000). Middenmanager administrators die tot deze categorie behoren ontwikkelen zichzelf als onofficiële leiders binnen hun eigen dienst. Zij zijn de consultant, raadsman, specialist en de technicus waarop de docenten en studenten hun vertrouwen en geloof in de organisatie hebben gebaseerd (Rosser, 2000, 2004). White, Webb & Young (1990) spreken van de *unsung heroes* die zorg dragen voor een soepel verloop van de dagelijkse gang van zaken op het instituut. Middenmanager administrators hebben ook te maken met de in-between situatie omdat zowel studenten, werknemers en externen als de bestuurders van het beleid hen met vragen en opdrachten benaderen. Middenmanager administrators zijn echter geen academische middenmanager omdat zij geen rechtstreekse verantwoordelijkheid dragen voor de kwaliteit van het onderwijs zelf. Daarom behoort deze groep niet tot de onderzoekspopulatie.

Academische middenmanagers worden aangeduid als middenmanagers in lijnfuncties die onderwijs(kundige) verantwoordelijkheid dragen. Bij universiteiten liggen deze verantwoordelijkheden voornamelijk bij de onderwijsdirecteur van faculteiten en gaat het veelal om hoogleraren die de functie tijdelijk en/of in

deeltijd vervullen en bij hogescholen zijn het de directeuren van de clusters, academies of de scholen. Deze directeuren zijn specifiek hiertoe aangesteld en voor hen is dit de enige taak. Deze academische middenmanagers rapporteren direct aan de Decaan van de faculteit of het College van Bestuur van het instituut. Zij bezetten invloedrijke posities binnen de organisatie en vervullen taken op het terrein van het bestuur, beleid en management en zijn verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Zij hebben geen uitvoerende taken in het onderwijsproces, maar zijn er wel voor verantwoordelijk. Zij bemoeien zich niet rechtstreeks met de onderwijsinhoud (content wordt gekozen door de docenten en hoogleraren; de professionals) maar zijn er wel voor verantwoordelijk. Evenmin zijn zij de eerste aanspreekpunten voor studenten of docenten. Zij onderscheiden zich hierdoor van de frontlinie managers zoals hoofden van stafdiensten (b.v. studentenadministratie) of hoofden van vakgroepen (b.v. hoogleraren en lectoren). Academische middenmanagers bewegen zich dus zowel op het terrein van de administrators (de staf) als op het professionele terrein (de lijn).

Er zijn twee type academische middenmanagers te onderscheiden, namelijk de academische middenmanager in de functie van directeur en de academische middenmanagers in de functie van manager. Dit onderscheid doet zich voornamelijk voor bij de grotere faculteiten en schools. Wanneer er meerdere opleidingen worden verzorgd zijn er vaak ook meerdere academische middenmanagers die verantwoordelijk zijn voor een of meerdere opleidingen binnen de faculteit of school. In de benamingen van de functies komt dit tot uiting doordat zij dan ofwel als directeur - in het geval van de algemeen verantwoordelijke in het MT - ofwel als manager of hoofd, verantwoordelijk voor een opleiding, zijn aangesteld. Boyko & Jones (2010) beschrijven de directeur (director/dean) als de *strategist* die zijn instituut vertegenwoordigt op het executive niveau in en buiten de instelling en het hoofd (chair) als de *tactician* die het instituut vertegenwoordigt tussen faculteiten en het instellingsniveau.

Definities van academische middenmanagers refereren vooral aan de positie die zij in de organisatie innemen en de verantwoordelijkheid die zij dragen. Hellawell & Hancock (2001) definiëren de academische middenmanager als managers die functioneren *at the level of Dean, Associate Dean and Head of Department (HOD) or its equivalent*. Ehrich, Cranston & Kimber (2005) definiëren universitaire academische managers als academici die midden tot senior management rollen bezetten zoals directeuren van onderzoekscentra, hoofden van opleidingen tot decanen van faculteiten. Ook in de Engelstalige literatuur is er geen eenduidige benaming voor de functie van academische middenmanagers. *Academic Dean* wordt o.a. gebruikt door Wolverton et al (2001) en Vieira da Motta & Bolan (2008). Ook worden begrippen als *academic manager* (Mercer, 2009), *mid-level academic manager* (o.a. Inman, 2007; Whitchurch, 2008; Larsen et al, 2009) of *manager-*

academics (Deem & Brehony, 2005) gehanteerd, wanneer het gaat om professionals die management rollen op tijdelijke of permanente basis vervullen.

Tot slot wordt opgemerkt dat de Directeur Onderzoek binnen een faculteit van een universiteit strikt genomen ook een academische middenmanager is, vanwege zijn rechtstreekse verantwoordelijkheid voor het onderzoeksprogramma. Omdat deze dissertatie zich alleen richt op het onderwijs, maakt deze groep academische middenmanagers geen deel uit van dit onderzoek.

Definitie

In dit onderzoek wordt de volgende definitie voor academische middenmanagers gehanteerd: De academische middenmanager is de functionaris die integraal verantwoordelijk voor het onderwijsprogramma van de opleiding(en) binnen de grenzen van het centrale bestuur van de organisatie.

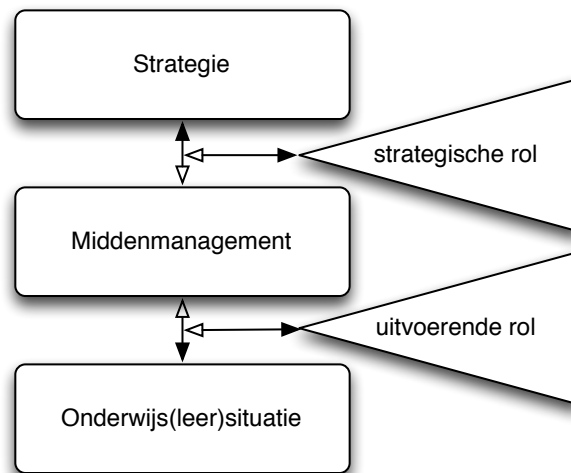
2.4. De gecompliceerde positie van de academische middenmanager

Een middenmanager verbindt de top van de organisatie met de werkvloer en vice versa. De middenmanager is zodoende in het midden van de organisatie gepositioneerd. Deze positie is ingeklemd tussen een aantal functies, processen en belangen. De consequentie hiervan is dat de middenmanager altijd met de krachtenvelden van deze functies, processen en belangen wordt geconfronteerd. Voor elke middenmanager geldt het krachtenveld tussen *top down* en *bottom-up* processen. Voor de academische middenmanager gelden er ook andere krachtenvelden waarmee hij wordt geconfronteerd. Bedoeld wordt de krachtenvelden tussen de belangen van professionals versus administrators; de belangen van onderwijs versus onderzoek en zijn persoonlijk belang tussen hiërarchie versus collegialiteit. De academische middenmanager bevindt zich feitelijk continu in een *in-between* positie. In deze paragraaf worden deze krachtenvelden toegelicht.

2.4.1. Top-down versus bottom-up

De middenmanager vormt een verbinding in een voortdurend proces tussen het top-down denken van de strategische plannen van de bestuurders en de bottom-up beweging van ervaringen, inzichten en oplossingen van de werknemers op het niveau van de werkprocessen (Tyson, 1997). Middenmanagers verbinden de visionaire ideeën van de top met de realiteit van de professionele laag. Zij

bemiddelen tussen ‘wat zou moeten zijn’ in de ogen van de toplaag en ‘wat is’ in de perceptie van de professionals. Voor de middenmanager betekent dit dat hij zowel met de verwachtingen van het topmanagement als die van de werkvloer moet kunnen omgaan. De belangen van deze lagen in de organisatie zijn vaak niet dezelfde en kunnen de middenmanager dus in tegengestelde richtingen trekken.



Figuur 2. Strategische en uitvoerende rol van de academische middenmanager

Het topmanagement is vooral betrokken bij de omgeving van de organisatie en de besluitvorming. Het is daarbij gericht op het realiseren van organisatorische doelen. De werkvloer is daarentegen met name gericht op het primaire proces (onderwijs en onderzoek). Dit betekent voor de academische middenmanager dat hij moet inspelen op de verlangens en verwachtingen van een diverse groep professionals.

Het topmanagement delegeert de uitwerking van de besluitvorming (verdere innovatie en de implementatie in het onderwijsproces) aan het middenmanagement. De middenmanager is daarom intermediair in de besluitvorming. Hij informeert het topmanagement, vertaalt strategische en organisatorische besluiten in operationele beslissingen, regels en procedures en verdeelt de bronnen gebaseerd op die vertalingen over de werkvloer. In feite heeft de middenmanager een uitvoerende taak in de hiërarchie van de organisatie. Ook is hij in de positie om de strategie te communiceren naar de werkvloer en is het zijn taak om te verzekeren dat iedereen in de organisatie de doelen en inhoud van de strategie begrijpt, inclusief de betekenis ervan voor het eigen persoonlijke handelen. Omgekeerd brengt de middenmanager vitale informatie en initiatieven van de werkvloer terug naar het topmanagement en houdt hij het topmanagement

geïnformeerd over de vorderingen van een innovatie, over nieuwe ideeën of over ontstane problemen en geeft hij het topmanagement feedback op voorgestelde plannen en innovaties.

Voor de middenmanager maakt het niet uit of een onderwerp top-down of bottom-up geïnitieerd is: in alle gevallen passeert het de middenmanager. Als gevolg hiervan ontwikkelt de middenmanager een belangrijk voordeel: hij kent elk dossier goed omdat hij in de positie is om zowel de operationele als de strategische informatie tot zich te nemen, aan elkaar te verbinden en te vertalen in concrete acties (Wooldridge & Floyd, 1990).

2.4.2. Professionals versus administrators

Een kenmerk van HO-organisaties is dat zij als hybride organisatie uit twee - apart van elkaar opererende - domeinen bestaan, met ieder een eigen doel voor ogen.

Enerzijds is er het domein van de administrators dat zich alleen bezig houdt met het draaiend houden van de organisatie. Administrators streven naar *“greater managerial power, structural reorganization, more emphasis on marketing and business generator, moves towards performance-related pay and a rationalization and computerization of administrative structures.”* (Parker & Jary, 1995). Anderzijds is er het domein van de professionals dat ambities heeft op het primaire proces, namelijk onderzoek en onderzoek. Professionals streven naar financiële autonomie, kwaliteit van onderwijs en onderzoek, collegialiteit en intellectuele vrijheid (Shattock, 1999; Barry et al, 2001).

Het administratieve domein is opgebouwd volgens bureaucratische principes en lopen er hiërarchische zeggenschapslijnen. Het professionele domein is veel meer collegiaal van aard en kent minder hiërarchische relaties (Lammers, 1983a). Administrators zijn gericht op beheersing en controle, terwijl professionals gericht zijn op kwaliteit en autonomie (Frissen, Van Hoewijk & Van Hout, 1986). Op het snijvlak van deze twee domeinen bevinden zich de academische middenmanagers. Zij houden zich vanuit hun functie bezig met beide domeinen. In de richting van de professionals moet hij aantonen dat het meten van prestaties of protocollering soms ook bijdraagt aan de professionaliteit van de organisatie en in de richting van de administrators moet hij leren te accepteren dat een professionele organisatie (zoals hoger onderwijsorganisaties) nu eenmaal een eilandenrijk is en dat professionals voortdurend het wiel opnieuw uitvinden (De Bruijn, 2008)

Deze domeinen hebben lange tijd ongestoord hun eigen gang kunnen gaan. Vooral in de 70-er jaren werden universiteiten als inefficiënte organisaties afgeschilderd. Zo beschreven Cohen, March & Olsen (1972) universiteiten als

anarchie waarbij ieder individu zijn eigen beslissingen met betrekking tot zijn werkprocessen nam. Hoogleraren en de wetenschappelijke staf beslisten hoe, wat en wanneer zij doceerden. Studenten beslisten hoe, wat en wanneer zij leerden (Moen, 1989). De administratie en het bestuur beslisten hoe, wat en wanneer zij ondersteunden. Er vond nauwelijks coördinatie plaats en er was geen specifiek moment om te checken of de beoogde doelen ook daadwerkelijk werden bereikt. In een onderzoek van Cohen & March (1974) over de rol en invloed van voorzitters van Colleges van Bestuur van universiteiten typeerden zij universiteiten organisaties met onduidelijke doelstellingen, waarin de algemene middelen de personeelsleden in staat stellen om diverse en soms conflicterende interesses na te streven; als organisaties waarin de leiders relatief zwak zijn en als organisaties waarin beslissingen worden genomen door individuen. Feitelijk werden beslissingen niet gepland en ontstonden vaak onbedoeld.

In dergelijke omstandigheden acteren bestuurders vaak als katalysatoren. Zij beïnvloeden de activiteiten op een bedreven manier. Zij leiden niet, maar onderhandelen. Beslissingen worden niet genomen, maar vinden simpelweg gewoon plaats. Het gevolg hiervan is dat besluitvormingsprocessen gekarakteriseerd worden door: inactiviteit, veranderende participatie, pressiegroepen met verschillende doelen en waarden, extensieve conflicten met een beperkte autoriteit (Baldridge, 1978).

Deze karakteristiek van universiteiten in de 70-er jaren, is vanaf de 80-er jaren veranderd (In 't Veld, 1986), en verandert nog altijd. De domeinen van de professionals en de administrators zijn meer met elkaar verweven geraakt als gevolg van onder meer technologische ontwikkelingen (b.v.

Managementinformatiesystemen, ELO's, e.d.), wetgeving en de veranderende opvattingen over de universiteit als type organisatie in de hedendaagse maatschappij. Als gevolg hiervan is er sprake van een verschuiving waarbij de aandacht voor professionalisme (gebaseerd op het primaat van het leren van studenten, aandacht voor academische waarden en professionele autonomie) verschuift naar een sterkere aandacht voor *business-based managerialism* (met aandacht voor student-rendementen en instroomcijfers, ofwel aandacht voor efficiency en effectiviteit) (Gibbons et al, 1994; Randle & Brady, 1997; Briggs, 2001, 2003, 2004; Pollit & Bouckaert, 2004; Clegg & McAuley, 2005; Smeenk, 2007). Universiteiten gedragen zich steeds meer als organisaties waarbij efficiency en rendementen (in onderzoek en onderwijs) vooropgesteld worden.

Ondanks deze verandering, bestaan de beide domeinen nog steeds en opereren de functionarissen in beide domeinen nog altijd zo onafhankelijk mogelijk van elkaar. Noch het belang van de professionals (op het terrein van onderwijs en onderzoek), noch het belang van de administrators (op het terrein van de

organisatie) is namelijk wezenlijk veranderd. En ook nog onveranderd, is dat deze domeinen elkaar proberen te beïnvloeden. Hanson (1991) spreekt van *interacting sferes* waarbij in elk domein beslissingen worden genomen die informeel of formeel ook in het andere domein vallen. Beslissingen in het administratieve domein hebben een strategisch en bestuurlijk karakter en zijn gericht op controle en veelal formeel van aard. In het domein van de professionals hebben de beslissingen een operationeel karakter en zijn gericht op onderwijs of onderzoek gerelateerde kwaliteit en autonomie en meestal van informele aard.

De informele kracht van de professionals ligt in de intrinsieke waarde van de professie als docent en de professionele afwegingen die zij maken en de vaardigheden waarover zij beschikken. Het is voor elke sfeer moeilijk om de besluitvorming in de andere sfeer te beïnvloeden omdat zij intrinsiek verschillend zijn. Voor de bestuurders is het bijvoorbeeld ondoenlijk om de activiteiten van de docenten in de collegezaal te conditioneren. Dit type besluiten wordt genomen door professionals op het niveau van het onderwijsleerproces. Andersom is het voor professionals niet gemakkelijk om invloed uit te oefenen op de beslissingen die op bestuurlijk niveau worden genomen en die vooral betrekking hebben op de randvoorwaarden van het onderwijs. Larsen et al (2009) onderscheiden twee heldere profielen van management, namelijk academisch en administratief management.

Zoals reeds is aangegeven, fungeert de academische middenmanager in de z.g. *contested zone*. Hij manoeuvreert en laveert tussen deze twee domeinen, tegelijkertijd beïnvloedt hij deze domeinen en geeft zijn rol inhoud en betekenis. Dit vereist dat de academische middenmanager zowel de taal spreekt van de professionals, als de taal van de administrators.

2.4.3. Onderwijs versus onderzoek

Een derde perspectief op de in-between positie voor de academische middenmanager betreft het onderscheid tussen onderwijs en onderzoek. Dit onderscheid doet zich (tot nu toe) vooral voor op de universiteiten. In het verleden was dit onderscheid niet officieel en leidde dit veelal tot een moeilijke situatie voor de academische middenmanager omdat het belang van het onderzoek over het algemeen genomen hoger stond (en staat?!) aangeschreven dan het belang van het onderwijs. Professionals worden namelijk tijdens functioneringsgesprekken wel aangesproken op hun onderzoeksresultaten, maar niet of nauwelijks op hun onderwijsprestaties (Boomkens, 2008). Op het gebied van onderzoek tellen de *rankings* (zoals bijvoorbeeld The Times Higher Education ranking, de Leiden ranking, de Shanghai ranking, de QS ranking) steeds sterker en voor de onderzoekers zelf leidt dit tot een cultuur van *publish or perish*. De laatste jaren is

dit onderscheid op de universiteiten meer expliciet geworden. Dit komt onder meer door de invoering van de MUB-structuur waarbij meer duidelijkheid is gecreëerd over de positie van onderzoeksscholen en onderwijsscholen. Omdat er een duidelijker onderscheid wordt gemaakt, betekent dit dat hierdoor de in-between positie van de academische middenmanager – althans in de universiteiten – langzaam lijkt te verminderen.

In de hogescholen komt dit onderscheid echter langzaam op. Door de intrede van de lectoren, kenniskringen en de onderzoeksopdracht en het ontbreken van duidelijke afspraken over inzet, verantwoordelijkheden en dergelijke, trappen hogescholen in dezelfde valkuil als universiteiten. Het is niet altijd even duidelijk wie professionals aanspreekt op hun prestaties in het onderwijs of in het onderzoek. Soms ligt deze verantwoordelijkheid bij het College van Bestuur, soms is deze gemandateerd aan de directeuren van clusters. Feit is echter dat de lectoren op inhoudelijk terrein beschikken over een veel groter repertoire dan degenen aan wie zij verantwoording dienen af te leggen. Het gevolg hiervan is dat er dan sprake is van een mismatch en dat lectoren voor hun beoordeling soms zijn overgeleverd aan de willekeur van de bewijsdrang van de betreffende (interim) directeur die niet zelden op een ander terrein ligt.³

Op universiteiten wordt het onderzoek aangestuurd door z.g. onderzoeksdirecteuren. Het gaat hier om functionarissen die dezelfde statuur hebben als de onderwijsdirecteur en dus ook feitelijk academische middenmanager zijn. Zoals reeds in hoofdstuk 1 is aangegeven vallen deze functionarissen buiten de scope van dit onderzoek.

2.4.4. Hiërarchie versus collegialiteit

Een vierde en laatste perspectief op de in-between positie van de academische middenmanager komt voornamelijk op universiteiten voor. Op universiteiten worden veel academische middenmanagers op basis van een tijdelijke afspraak aangesteld als - bijvoorbeeld - opleidingsdirecteur, terwijl op de hogescholen academische middenmanagers vast op een functie worden benoemd. Veelal is de academische middenmanager in de universiteit een functie die een hoogleraar of universitair hoofddocent enkele jaren verricht, waarna hij weer terugkeert op het oude nest. In die periode vervult hij een functie die enerzijds vreemd voor hem is (een positie op de *contested zone* tussen twee domeinen) en anderzijds wordt van hem verwacht, dat hij – indien noodzakelijk – harde keuzes kan maken. Academics worden min of meer gedwongen in deze rol en dit leidt vaak tot twee

3 Commissie Tussentijdse Evaluatie Lectoren en Kenniskringen (2004), *Een steen in de vijver: de introductie van lectoraten in het HBO*. Rapport. Den Haag, 20 april 2004.

tekortkomingen. Ten eerste is het niet altijd vanzelfsprekend dat zij over de juiste kwaliteiten beschikken (Dearlove, 1998b) en ten tweede willen zij vaak vermijden om harde maatregelen te nemen tegen hun collega's (Rowley & Sherman, 2003; De Bruijn, 2009). Waar hiërarchische verhoudingen in het bedrijfsleven duidelijk zijn, is dit meer diffuus in academische settings. Academici zijn bereid tot samenwerking, maar zijn niet gewend aan het krijgen van leiding of het geven van supervisie (Marshall, Adams & Cameron, 2000). Dit leidt dan vervolgens tot een voorkeur voor het compromis in plaats van verandering. Kortom dit perspectief refereert aan de keuze tussen hiërarchie en collegialiteit.

Veel academische middenmanagers zijn namelijk ook de directe collega's van degene die zij managen en leiden. Het kan zelfs voorkomen dat zij aan hen ondergeschikt zijn binnen bepaalde projecten of teams. Dit maakt het voor deze middenmanagers moeilijk om op een autoritaire of dictatoriale wijze te sturen. Uit onderzoek van Hellawell & Hancock (2001) blijkt dat de middenmanager die zich opstelt als collega effectiever leiding kan geven dan iemand die zich meer als baas opstelt. Vanuit dit perspectief is het helder dat de academische middenmanager er niet altijd belang bij heeft om duidelijke sturing aan de instelling te geven, terwijl dit wel wordt gevraagd tijdens het doorvoeren van veranderingen of strategische innovaties. Sturing betekent namelijk prioriteiten stellen en knopen doorhakken en dat is niet altijd een dankbare taak. Tegelijkertijd is het belangrijk dat de academische middenmanager terug kan vallen op zijn inhoudelijke expertise. Specifiek in professionele organisaties verwachten de senior professionals en onderwijsgevendenden van hun managers dat zij op vakinhoudelijk terrein ook expert zijn. Dit pleit voor het model van de meewerkende voormannen. Immers de combinatie tussen onderzoek en management resulteert dan in meer deskundigheid, een grotere sensitiviteit voor problemen, meer efficiency ("houd je eigen boekhouding bij") en meer ijver en tevredenheid op de werkvloer. Ook in kringen van innovatieonderzoekers lijkt een brede steun te bestaan voor de stelling dat inhoudelijke deskundigheid noodzakelijk is in het innovatiemanagement (Leonard-Barton, 1995) en dat het bezit van managementkwaliteiten alléén niet genoeg is (Mintzberg, 2004). Beslissingen worden ingewikkeld als die genomen worden door managers zonder kennis van onderwijs en onderzoek (bijvoorbeeld wanneer er managers van buiten worden ingehuurd). Die beslissingen wekken ook meer weerstand dan moeilijke beslissingen genomen door een gerespecteerde hoogleraar.

Voor een academische middenmanager is het daarom van groot belang om als autoriteit erkend te worden door zijn collega's en medewerkers. Die erkenning stelt hem in staat de balans tussen hiërarchie en collegialiteit te bewaren en ook om daadwerkelijke veranderingen tot stand te brengen.

2.5. Reflectie: cultural guard or change agent

Wanneer we de vier spanningsvelden overzien, lijkt het niet verwonderlijk dat de academische middenmanager als gevolg van deze paradoxale positie geconfronteerd wordt met persoonlijke interne twijfel. Een academische middenmanager verwoordde zijn berusting met zijn positie als volgt: “*You’re damned if you don’t, and you’re damned if you do.*” Die uitspraak symboliseert precies de paradox waarmee de academische middenmanager wordt geconfronteerd: het maakt niet uit wat je besluit te doen, kritiek krijg je toch wel (“*I’m in the line of fire. I’ll get it, whether I want it or not.*”). Tegelijkertijd is er voor de academische middenmanager ook geen ontsnappen aan, want “het” moet toch gebeuren. Die keuze is niet aan de academische middenmanager.

De kritiek van de werkvloer op de organisatie belandt eerst bij de academische middenmanager. De middenmanager is namelijk een gemakkelijk doelwit: “*ontevreden soldaten trekken niet van leer tegen de generaal, ze richten zich tot zijn officieren*” (Uyterhoeven, 1989; zie ook Boomkens, 2008). Andersom wordt door het topmanagement kritiek gegeven op de werknemers en ook dit belandt bij de academische middenmanager. Kort en goed: de middenmanager bevindt zich in een continue spagaat positie die vaak wordt vergeleken met molenstenen; kiezen tussen twee kwaden; nergens bij horen, tussen twee vuren ingeklemd zitten. Gamble (1988) benoemt dit als de Janus-positie, terwijl Camps (1995, 2012) over een dergelijke positie spreekt als de dansende leider op een naald. Meek et al (2010) omschrijven dit als:

... that middle-level academic managers are caught in the invidious position of merely occupying the no-man’s land between implementing the edicts of their executive managers and protecting the interests of their academic colleagues and placating their demands.

Dit kan een verticale lijn in de organisatie zijn (strategisch versus uitvoerend niveau), maar ook horizontaal (bijvoorbeeld professionals versus administrators) of diagonaal (onderwijs versus onderzoek). Gegeven de specifieke karakteristiek van universiteiten en hogescholen kan worden geconcludeerd dat de academische middenmanager wordt geconfronteerd met hybride vormen van managerialisme (Bargh et al, 2000; Bright & Richards, 2001; Krahenbuhl, 2004; Tucker & Bryan, 1988).

Deze in-between positie legt de academische middenmanager een aantal beperkingen op. Hij zit namelijk ingekapseld in allerlei processen en moet omgaan met een onbalans tussen rolverwachtingen en handelingsvrijheid: wel verantwoordelijk zijn, maar niet bevoegd; leiderschap als ideaal, maar eenzijdig

afgerekend worden op de *managerial targets*; naar buiten gericht moeten zijn ten behoeve van de horizontale afstemming, maar intern de handen vol hebben aan het operationele proces en de verticale afstemming (productieresultaten leveren en participeren in strategie-vormingsprocessen) (o.a. Wolverton et al, 2001; Gallos, 2002; Hotho, 2005). Niet onvermeld mag blijven dat een dergelijke positie natuurlijk ook gekenmerkt wordt door continue stress en een grote kans op *burn-out* (o.a. Brown, 2002; Van Vucht Thijssen, 1978; Gmelch et al, 1999).

Aan de andere kant biedt deze *in-between* positie de academische middenmanager juist wel een aantal mogelijkheden om invloed uit te oefenen op strategie- en innovatieprocessen (Westley, 1990; Earley, 1998; Thakur, 1998; Leader, 2004). De academische middenmanager beschikt namelijk over veel *tacit knowledge* die hij op meerdere speelvelden kan uitspelen. Binnen grote onderwijsorganisaties verlopen namelijk veel verschillende processen tegelijkertijd en door elkaar heen. Tussen deze processen zitten slechts losse koppelingen (Weick, 1976). Ten eerste zitten er in het curriculum allerlei zelfstandige curriculaire componenten en activiteiten met veel verschillen tussen de betrokken actoren (docenten), waardoor er sprake is van een asymmetrisch verschil in macht en bronnen. Naast het curriculum zijn er ook vele projecten die verlopen via allerlei projectteams die tijdelijk worden samengesteld en ook weer worden ontbonden als het project is afgerond. Ten tweede kenmerkt de onderwijsorganisatie zich door allerlei hoog gespecialiseerde vakgroepen met duidelijke kennis-inhoudelijke grenzen, maar die wel allemaal van elkaar verschillen en van de ander niet weten wat er gebeurt. Ten derde is er sprake van autonoom handelende professionals in de collegezaal (docenten die verschillen qua didactische aanpak). Doordat grote onderwijsorganisaties dus losse koppelingen vertonen, kan de middenmanager eveneens vrij autonoom vanuit het midden binnen de schoolhiërarchie invulling geven aan de richting van de organisatie (Paulsen, 2008). Door de losse koppelingen is het voor een academische middenmanager gemakkelijker (en belangrijker) om eigen keuzes te maken en bijvoorbeeld gefragmenteerde kennis te vertalen of te integreren in/naar de eigen organisatie en op die manier met nieuwe voorstellen bij zijn collega's aan te komen. Niemand weet namelijk precies na te gaan waar of door wie de opdracht vandaan komt, of is gegeven van hetgeen waar de academische middenmanager mee komt.

De positie van een academische middenmanager brengt echter ook met zich mee dat van hem wordt verwacht dat hij moet kunnen werken met tegengestelde waarden en een grote mate van onzekerheid en tweeslachtigheid. De middenmanager is niet meer de uitvoerder van door anderen bedachte activiteiten, maar hij is de sleutelfiguur die zelf nagaat of het met de organisatie de goede richting in gaat. Dit doet een beroep op zijn vermogen tot zelfsturing en op zijn vaardigheden. Zonder vaardigheden in het oplossen van problemen,

communicatie (zenden en ontvangen), onderhandelen (vertrouwen kweken en identiteit) en coördinatie (informatie delen en processen aanmoedigen), zal hij zijn positie niet lang behouden, ongeacht hoe goed zijn ideeën zijn.

Tevens dient de academische middenmanager zowel oog te hebben voor de persoonlijke relaties als de collegiale en hiërarchische verhoudingen binnen de instelling. En – last but not least – worden er resultaten verwacht van de academische middenmanager in termen van kwaliteit van de opleiding (niveau, rendement, etc.).

Om aan alle verwachtingen te voldoen, dient de middenmanager in staat te zijn om snel te schakelen van de ene rol naar de andere (van leidinggevende naar ondergeschikte of collega; van generalist naar specialist), in staat te zijn om meerdere talen te spreken: abstracte en strategische taal kunnen vertalen in concrete en operationele taal. De middenmanager moet zowel aan de onderhandelingstafel kunnen plaatsnemen als samen met vakgenoten inhoudelijk kunnen discussiëren over een wetenschappelijk onderwerp. Hij vergaart zowel inzicht in de strategie van het topmanagement, als inzicht in de wensen van klanten, de strategieën van concurrenten en operationele processen en technologieën. Hij houdt zijn ogen zowel gericht op de buitenwereld (nieuwe sociale ontwikkelingen, vragen voor vernieuwing) als gericht op de organisatie (de professionele laag, vragen voor rust en stabiliteit) (Powell, 2001). Tenslotte dient de academische middenmanager als gevolg van het feit dat hij in een grotendeels publieke organisatie werkt – naast efficiency, kwaliteit, flexibiliteit en innovativiteit – óók nog te voldoen aan openheid en rechtmatigheid.

Al deze verwachtingen omtrent zijn bekwaamheden leiden tot een nieuwe visie op een set van verwachtingen voor middenmanagers: een visie die overduidelijk de potentiële bijdrage van de academische middenmanager aan strategische innovaties in het hoger onderwijs onderschrijft. Steeds meer wordt deze visie ook in de (algemene management) literatuur erkend, o.a. Rutgers & Besancon (2002), Rasmussen (2002), Cummings et al (2005).

Van middenmanagers wordt onder meer aangegeven dat zij een scharnierfunctie in de organisatie vervullen, waarbij zij een verbindende functie hebben tussen en met de verschillende lagen in de organisatie (Floyd & Wooldridge, 1997). Zij kunnen daarbij meer volgend of trekkend optreden (Te Berge & De Groot, 2000; Kerry 2003). Echter, niet alleen omdat academische middenmanagers deze verbindende- of scharnierfunctie vervullen, maar ook omdat zij daarbij hun tacit knowledge van de organisatie gebruiken en ook elders verworven kennis op een door hen geïnterpreteerde wijze in de organisatie verspreiden, wordt hier gesproken van de *prisma werking* van de academische middenmanager. Een

prisma verbuigt of verandert de licht in- en output namelijk ook aan beide kanten, en dat is iets dat de academische middenmanager ook doet.

2.6. Conclusie

In dit hoofdstuk is de complexe positie van de academische middenmanager beschreven aan de hand van vier soorten krachtenvelden waaraan hij wordt blootgesteld. Deze krachtenvelden zijn potentiële grondslagen voor (mogelijke) rolconflicten waarmee de middenmanager wordt geconfronteerd. De positie tussen top-down en bottom-up processen leert dat de academische middenmanager over veel informatie beschikt die hij op diverse manieren kan gebruiken. Daarnaast bevindt de academische middenmanager zich in de z.g. *contested zone* tussen professionals en administrators en spreekt daartoe twee talen, namelijk die van de professionals en van de administrators. De academische middenmanager dient op te komen voor de belangen van het onderwijs en dat is niet altijd even gemakkelijk en tenslotte worden er eisen gesteld aan de invulling die hij aan zijn rol geeft op persoonlijk vlak. Ontpopt hij zich als collega of hiërarchisch leidinggevende?

Verder is in dit hoofdstuk betoogd dat de hybride of tussenpositie van de academische middenmanager hem in staat stelt om verschillend op te treden. Het is dus goed en relevant om in dit onderzoek hierover meer licht te laten schijnen, zodat duidelijker wordt wat dit betekent voor de rollen van de academische middenmanager. Daarnaast biedt deze hybride positie van de academische middenmanager ook aanwijzingen voor dit onderzoek. De academische middenmanager lijkt wel op een sleutelpositie in de organisatie te zitten. Hij voert immers een directe dialoog met zowel de top van de organisatie als de werkvloer en bevindt zich derhalve in het centrum van de interactie. Daarnaast combineert hij strategische en operationele informatie en vertaalt deze ten behoeve van hetgeen hij nastreeft. Daarbij beweegt hij zich op een dunne scheidslijn tussen intern en extern, hoog en laag in de organisatie. De interpretatie van de informatie en verspreiding daarvan in de organisatie wordt de prisma werking van de academische middenmanager genoemd.

Voor het onderzoek betekent het dat de academische middenmanager weliswaar duidelijk herkenbaar is (hij bekleedt immers een geformaliseerde positie). Maar tegelijkertijd voert ieder academische middenmanager net iets andere taken of activiteiten uit. Deze variatie is een aspect om bij het onderzoek in ogenschouw te nemen. Het is daarom relevant om rollen te formuleren die de uiteenlopende taken en activiteiten omvatten, maar toch ook herkenbaar en verschillend zijn. Hierop wordt in het komende hoofdstuk ingegaan.

3. Rollen van de academische middenmanager in het hoger onderwijs

3.1. Inleiding

In het voorgaande hoofdstuk is een definitie gegeven van de academische middenmanager en is beschreven in welke complexe positie hij zich bevindt. Deze positie brengt beperkingen en mogelijkheden met betrekking tot zijn handelen met zich mee, zoals de positie ook verwachtingen omtrent zijn bekwaamheden met zich meebrengt. In dit hoofdstuk wordt in de eerstvolgende paragraaf ingegaan op het begrip rol. Vervolgens wordt in paragraaf 3.3 ingegaan op de vraag welke rollen er vanuit de literatuur aan middenmanagers worden toegeschreven. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen algemene managementliteratuur en de onderwijsmanagement literatuur. Vervolgens wordt op basis van een survey onderzocht welke rollen academische middenmanagers in de praktijk vervullen (paragrafen 3.4 en 3.5). Het hoofdstuk wordt afgesloten met een reflectie en conclusie.

3.2. Rol

In de sociale wetenschappen is het begrip rol een veel voorkomend onderwerp in onderzoeken. Basisboeken als dat van De Jager & Mok (1994) hebben het begrip rol omschreven als de sociale positie die iemand inneemt en het daarbij behorende gedrag⁴ dat de omgeving bij die positie verwacht [*assumed behavior*].

4 In dit onderzoek worden de begrippen gedrag en handelen veelal aanvullend op elkaar gebruikt. Gedrag is datgene wat zichtbaar is van wat een organisme doet en wordt bepaald door wetten zoals die in de natuur gelden, dan wel door regelpatronen die aangeleerd zijn. Met andere woorden: gedrag wordt bepaald door regels en is dus voorspelbaar en beheersbaar. Handelen is datgene wat de mens doet of laat en welke betekenis hij daaraan geeft. Door het handelen geeft de mens betekenis aan zichzelf en aan zijn wereld en stelt zich doelen, normen en regels waarop hij uit vrije wil zijn handelswijze kiest op grond van motieven. Wanneer in dit onderzoek het begrip gedrag wordt gebruikt, gebeurt dit vooral vanuit een sociologisch perspectief waarbij vooral de 'sociale rol' wordt bedoeld. Wanneer in dit onderzoek het begrip handelen wordt gebruikt, gebeurt dit vanuit een psychologisch perspectief op de individuele academische middenmanager.

Het bijbehorende gedrag noemt men rolgedrag.⁵ De rol is dus een specifieke norm: meer of minder bindende verwachtingen ten aanzien van het gedrag, maar expliciet gekoppeld aan een bepaalde positie, waarvan de bekleder van die positie vaak geacht wordt op een gelijke wijze tegemoet te komen (Ter Heine et al, 1983). Van een student wordt bijvoorbeeld verwacht dat hij zijn colleges volgt, tentamens maakt en probeert goede cijfers te halen. Van een docent wordt onder meer verwacht dat hij het onderwijs interessant vorm geeft, studenten begeleidt, cijfers geeft, enzovoorts. Voor een academische middenmanager is dit minder duidelijk. Dit komt omdat zijn sociale positie minder vast ligt. Het gevolg hiervan is dat het bijbehorende rolgedrag ook minder voorspelbaar is. Daarnaast is een rol meestal een complex geheel van meer elementaire subrollen. Meestal is er daarom sprake van dat iemand een aantal rollen tegelijkertijd vervult.

De positie van de middenmanager is natuurlijk wel omschreven, want elke academische middenmanager beschikt ongetwijfeld over een functiebeschrijving. In deze functiebeschrijving zijn de taken, verplichtingen, verhoudingen in de organisatie (aan wie verantwoording wordt afgelegd, e.d.) van de middenmanager vermeld. Maar de *rolset* is niet definitief. Er is een discrepantie tussen de omschreven positie (*ascribed position*) met het bijbehorende verwachte gedrag (*assumed behavior*). Geen enkele rol is namelijk tot in detail gedefinieerd; een rol schrijft nooit volledig voor hoe moet worden gehandeld. Het gaat erom hoe met de partituur van de functieomschrijving wordt omgegaan. Elke rol biedt een zekere speelruimte om er tot op zekere hoogte een eigen interpretatie aan te geven: formeel of informeel, hiërarchisch of collegiaal, risico nemen of juist vermijden, zijn nek uitsteken of intrekken (struisvogel politiek) (Boudon, 1981; Wippler, 1983; Quinn, Kahn & Mandl, 1994). Berendsen (2000) spreekt in dit verband over het verschil in *role taking* en *role making*.

Bij *role taking* voert de persoon zijn takenpakket uit zoals het is beschreven of zoals het wordt opgedragen. Hierbij voert de persoon zijn takenpakket uit, zonder dat hij daarbij rekening houdt met andere factoren. Het risico dat hierbij ontstaat dat de persoon zich zo gaat gedragen dat de gevraagde targets wel worden behaald, maar dat de doelen van de organisatie uit het oog worden verloren. Het is namelijk makkelijker om kwalitatieve doelen te formuleren op deeltaken, waarbij deze targets een doel op zichzelf worden. Dit verschijnsel wordt ook wel *goal displacement* genoemd (Bothe & Meier, 2000).

Bij *role making* geeft de persoon zijn rol invulling op grond van situaties, gebeurtenissen, de mogelijkheden die zich voordoen, zijn eigen ambities, enzovoorts. *Role making* vereist wat Schwartz & Sharpe (2010) *practical wisdom*

⁵ Rolgedrag omvat het geheel aan normen en verwachtingen dat men verbindt aan het gedrag van iemand in een sociale positie.

noemen: de informele wijsheid om te handelen binnen regelsystemen. Soms bewust iets laten lopen, in andere situaties net even buiten de regels om iemand iets gunnen (of juist net iets scherper aanpakken). *Practical wisdom* sluit aan bij wat De Bruijn (2008) omschrijft als *tacit coördinatie*. Veel van de coördinatie in een professionele organisatie verloopt vanzelf. Het vereist van de manager begrip voor de meervoudige omgeving van de professional en betekent dat hij niet ingrijpt waar het niet nodig is. Role making sluit ook aan op wat Lipsky (1980) omschrijft als *street level bureaucrats*. Lipsky onderzocht de afstand tussen de beleidsmakers en de bedoelingen van beleid enerzijds versus de uitvoerders van beleid anderzijds. Bekend van Lipsky is onder meer het voorbeeld van de politie-agent, die vanuit een wettelijk kader handelt, maar regelmatig wordt geconfronteerd met een complexe situatie waarin hij direct moet handelen. Doordat hij aan de situatie zijn persoonlijke interpretatie geeft en daarbij noodzakelijk een bepaalde beleidsvrijheid nodig heeft, handelt hij daarbij niet altijd exact volgens het wettelijk kader. Dit doet hij niet alleen omdat de situatie een acute oplossing vereist, maar ook omdat de regels geen rekening houden met alle mogelijke situaties. De positie van de academische middenmanager is daarmee vergelijkbaar. De positie is complex en hij komt continu in situaties terecht die bepaalde keuzes, handelingen, gedragingen van hem verwachten. Op grond van zijn *practical wisdom* en zijn *tacit knowledge* over de situatie, maakt de academische middenmanager keuzes die kunnen afwijken van de verwachtingen die anderen ten aanzien van hem koesteren. Maar hij moet op dat moment tegelijkertijd omgaan met de conflictueuze verhouding tussen regel en praktijk en tevens de wederzijdse afhankelijkheid.

Motieven voor gedrag worden ingegeven vanuit inhoudelijke redenen, wat goed is voor de organisatie of voor het probleem, de situatie. Maar ook worden motieven voor gedrag ingegeven vanuit persoonlijke of functionele ambitie ("ik wil dit realiseren") of uit carrièreoverwegingen. Zo kan hij bijvoorbeeld persoonlijke redenen hebben om zich intern politiek te gedragen om zijn eigen discretionaire werkruimte te vergroten. Bijvoorbeeld ten opzichte van de medewerkers in de organisatie die zich juist beperken tot wat in hun functiebeschrijving staat en daardoor ruimte laten liggen. Ook kan gedrag ontstaan vanuit een meer individueel psychologisch perspectief: iedere persoon in een organisatie streeft naar stabiliteit en zekerheid. Dit kan bijvoorbeeld voortkomen uit tevredenheid met de status quo ("ik ben tevreden zoals het nu is") of juist uit angst voor het onbekende. Maar ook kan het voortkomen uit eigen belang ("in mijn huidige rol en positie zit ik goed") of een gebrek aan kennis ("ik weet niet waar de veranderingen toe moeten leiden"). Ongeacht welke rol de academische middenmanager vervult, verwerft hij zich een sociale positie (*achieved position*) in de organisatie. De wijze waarop de middenmanager invulling geeft aan zijn rol en de positie die hij daarbij

verwerft kan verschillend zijn. De ene academische middenmanager is zeer bepalend in de organisatie, terwijl een ander mogelijk nauwelijks zichtbaar is.

3.3. Percepties van de rol van academische middenmanagers: een overzicht

De positie en de waardering voor de rol van de middenmanager maken deel uit van een slingerbeweging (o.a. Stoker & De Korte, 2002; Elshout, 2006). Soms wordt hij meer en soms wordt hij minder gewaardeerd, afhankelijk van de verwachtingen die er ten aanzien van zijn functie en zijn rolvulling zijn. Dit geldt voor de individuele middenmanager, maar ook in het algemeen voor het middenmanagement. De percepties en verwachtingen over de rollen van het middenmanagement zijn namelijk in de loop van de jaren sterk aan verandering onderhevig geweest. In deze paragraaf wordt een korte schets gegeven van deze ontwikkeling op basis van de managementliteratuur, gevolgd door een schets uit de literatuur van het onderwijsmanagement. Een overzicht van de meest relevante theoretische percepties op de rollen van de middenmanager die hieronder worden benoemd, worden in de tabellen 1 en 2 onderaan de paragraaf weergegeven (zowel voor de algemene management literatuur als voor de onderwijs management literatuur).

3.3.1. Leiderschap en management

In hoofdstuk 2 is de positie van de academische middenmanager beschreven en is daarin aangegeven dat het vooral de unieke positie is die de academische middenmanager in de gelegenheid stelt invulling te geven aan het onderwijs (product en proces). Tegelijkertijd is het ook de positie van de academische middenmanager die hem beperkt in zijn mogelijkheden vanwege de diverse krachtenvelden waarmee hij moet omgaan. De invulling van de rol van de academische middenmanager beweegt zich daarmee tussen leiderschap en management. Het is relevant dit onderscheid te duiden voor een goed begrip van de managementliteratuur.

In de praktijk worden de begrippen leiderschap en management door elkaar gebruikt en bij de meeste leidinggevende functies horen deze begrippen bij elkaar. Toch geeft bijvoorbeeld Kotter (1990) aan dat leiderschap moet worden onderscheiden van management. Volgens Kotter richt management zich op activiteiten die ontworpen zijn om consistentie en orde te brengen in processen en activiteiten van een organisatie, en is management gericht op operationele doelen, het creëren van structuur en het controleren van prestaties. Leiderschap houdt

zich daarentegen meer bezig met gerichtheid op verandering en het ontwikkelen van een visie en strategie. Anders gezegd: Management draait om 'de dingen goed doen', terwijl leiderschap draait om 'de goede dingen doen' (o.a. Kotter, 1990; Law & Glover, 2000; Kekäle, 2001). Ook stelt Kotter (2002) bijvoorbeeld dat geslaagde veranderingen tot stand komen door 70 tot 90% leiderschap en slechts 10 tot 30% management.

Leiderschap is gericht op verandering, terwijl management gericht is op voorspelbaarheid, regelmaat en korte termijn resultaten. Voor de middenmanager betekent dit dat hij regelmatig geconfronteerd wordt met een paradox van verandering en stabiliteit (Ardon, 2009).

De academische middenmanager balanceert derhalve op het snijvlak van management en leiderschap. Hij fungeert als boegbeeld voor de professionals op de werkvloer, hij inspireert en geeft leiding. Tegelijkertijd voert hij beleid uit dat hem is opgedragen en hij informeert, coördineert en controleert als manager. De wijze waarop hij hieraan invulling geeft, doet hem meer als leider of manager 'kleuren'. In de managementliteratuur komt dit onderscheid in verschillende vormen terug.

3.3.2. Managementliteratuur

Het klassieke beeld van de rol van de middenmanager als planner of controleur verandert vanaf de zestiger jaren. Het is een tijd waarin heersende vooronderstellingen en levensgewoonten als gevolg van de grote maatschappelijke veranderingen onder druk komen te staan en diverse auteurs de bestaande managementmodellen in variaties proberen toe te passen op de processen in de organisaties. Zo zoekt Chandler (1962) oplossingen in de decentralisatie van verantwoordelijkheden in de organisatie ("the M-form"). In zijn ogen is de middenmanager de *administrative controller*. Cyert & March (1963) formuleren een op onderhandelingsgedrag gebaseerde theorie van een organisatie, waarin zij de organisatie zien als coalities van participanten. De middenmanager is in hun ogen de belangenverdediger van de afdelingen. Een derde voorbeeld is Bower (1970) die een bottom-up procesmodel beschrijft, waarbij de vorming van nieuwe strategische initiatieven en investeringsvoorstellen wordt geïnitieerd vanuit de werkvloer (bottom-up). In zijn ogen zijn middenmanagers pleitbezorgers van informatie uit de werkvloer bij het topmanagement.

Alleskunner

Vanaf de 70-er jaren ontwikkelt het beeld van de rol van de middenmanager naar een alleskunner die meerdere rollen tegelijk vervult en daarin hun 'eigen plan' trekken. Mintzberg (1973), toont aan dat managers in de praktijk niet in chronologische en systematische volgorde werken. Managers worden continu gestoord in hun werkzaamheden en hierdoor werken zij juist afwisselend en kort aan een verscheidenheid van activiteiten. Er is sprake van een fragmentatie van de werkzaamheden. Mintzberg constateert dat middenmanagers weliswaar de klassiek besluitvormende rollen vervullen (ondernemen en plannen, integreren, alloceren en onderhandelen), maar dat het merendeel van de tijd opgaat aan interpersoonlijke rollen (boegbeeld zijn, leiding geven, liaisons vormen buiten de formele organisatie om) en informatierollen (waarnemen, verspreiden en woordvoeren).

De opvatting waarin het middenmanagement wordt gezien als een agent van organisatorische waarden en wordt afgeschilderd als een buffer tussen het senior management en de instrumentele oriëntatie van de werkvloer wordt verlaten. Hiervoor in de plaats ontstaat een managementopvatting waarin van de manager veel verschillende taken wordt verwacht. Zo geeft Adizes (1976) aan dat het voor een manager belangrijk is om meerdere rollen tegelijk te vervullen teneinde te kunnen spreken van compleet management:

"Four roles that must be performed; whenever one of those roles is not performed, a certain style of mismanagement can be observed."

Adizes onderscheidt vier rollen, n.l.: producent (producing), beheerder (implementing), ondernemer (innovating) en integrator (integrating). De producent of uitvoerder voelt vooral de zorg voor het tot stand komen van de resultaten. De beheerder is gericht op orde en regelmaat. Niet zozeer de inhoud telt, maar de procedures, de manier waarop er gewerkt wordt. Kenmerkend voor de innovator of ondernemer is de externe gerichtheid, de gevoeligheid voor veranderingen en de creativiteit. De eerste drie rollen samen zijn niet toereikend om effectief te kunnen opereren. Volgens Adizes is de vierde rol van integrator essentieel.

"Even a person who can perform all three roles (producer, administrator, entrepreneur) will be an incompetent manager unless he can function as a group integrator and can develop group cohesion around group activity".

In de integrating rol brengt de manager individuele doelen samen met doelstellingen van de groep waardoor de groep zelfstandig kan opereren en niet afhankelijk wordt van een individu binnen de groep. "If he has been a good

integrator, he makes himself dispensable". De integrator wordt gekenmerkt door de zorg voor de gezamenlijkheid, door gevoel voor mensen. Adizes geeft aan dat

"it is highly improbable that an individual will have all the qualities that enable him to excel in all four roles ... Since he cannot perform all the roles, he tries to work with those around him who can complement him... They will check and balance each other".

Ook Quinn & Rohrbaugh (1983) richtten zich op de ontwikkeling van complete managementmodellen op basis van indicatoren van efficiënte organisaties en zij werkten het model van Adizes verder uit (zie hiervoor volgende paragraaf).

Corporate bureaucrat

Vanaf halverwege de jaren tachtig wordt steeds duidelijker middenmanagers niet kunnen voldoen aan het ideaalbeeld van een manager die op alle 'rollen' uitstekend scoort. Middenmanagers hebben te kampen met een te grote werklast en problemen zoals burn-out en stress worden belangrijke thema's. Zij worden doorgaans afgeschilderd als gefrustreerde en gedisillustreerde leiders die ergens halverwege de hiërarchie in duffe baantjes zijn blijven steken (Johnson & Frohman, 1989). Ook middenmanagers zelf hebben geen duidelijk beeld van hun eigen functie, hun taken en bevoegdheden en de wijze van functie-uitvoering (Van Dijkhuizen & Reiche, 1980). De toegevoegde waarde van middenmanagers is onduidelijk:

"Het midden is meester en slachtoffer van vaagheid en dubbelzinnigheid. De verschillen tussen de rolverwachtingen en de roluitvoering zijn veel te groot" (Mallory & Molander, 1989).

In de literatuur wordt de autoriteit van de middenmanager bediscussieerd (Kay, 1974; Nutt and Backolf, 1993), en wordt aangegeven dat hun beslissingskracht onvoldoende, onduidelijk en beperkt is. Het gebrek aan delegatie van autoriteit vanuit het topmanagement naar het middenmanagement, leidt ertoe dat middenmanagers zich terugtrekken op hun oorspronkelijke rol van corporate bureaucrat, mede ook door de opkomende aandacht voor systemen van kwaliteitszorg (ISO, EFQM en in het onderwijs het visitatiestelsel). Er ontstaat kritiek op het functioneren van het middenmanagement. Velen zien hen als in zichzelf geïnteresseerde *agents of control*. In dit perspectief is het middenmanager een redundante leemlaag ("*layer of noise*") tussen de visie en strategie van het senior management en de te versterken positie van de werknemer. Zij worden ervan beschuldigd ongemotiveerd te zijn en inflexibele verdedigers te zijn van de status quo bij veranderingsprocessen.

"They are the 'watchdogs', who kept things on track. Not enough, they have been victims of downsizing and outsourcing, too." (Newell & Dopson, 1996).

In de ogen van verschillende auteurs kunnen de vele lagen middenmanagers verdwijnen als gevolg van de opkomst van de informatie- en communicatietechnologie (Drucker, 1988; Dopson & Stewart, 1990; Jackson & Humble, 1994). De gedachte hierbij is dat het topmanagement door de nieuwe systemen zelf in staat is om controle uit te voeren. Daarnaast worden ook de medewerkers op de werkvloer zelfstandiger en krijgen zij meer verantwoordelijkheden. Hierdoor neemt de informatiemacht van de middenmanager af en wordt zijn traditionele controlerende rol kleiner. Men wilde bereiken dat organisaties efficiënter gingen werken, de medewerkers meer betrokken en tevreden waren, dat er beter werd ingespeeld op de behoeften van externe partijen, dat de flexibiliteit en slagvaardigheid werd vergroot en dat organisaties zich zouden ontwikkelen tot lerende organisaties waarin denken en doen zich weer verenigden (Keuning et al, 1993). Farquhar (1998) spreekt in dit verband van *"the myth of the decline of the middle manager"*. Deze mythe is gebaseerd op de gedachte dat er met het uit de organisatie wegsnijden van de lagen van het middenmanagement veel efficiencywinst behaald kan worden. Al snel wordt deze mythe echter doorgeprikt en ontstaat erkenning dat middenmanagers een belangrijke rol spelen in termen van werkprocessen, het aansturen van mensen, communicatie en het opbouwen en onderhouden van contacten met klanten en leveranciers.

Vertaler van strategische waarden en organisatorische capaciteit

Aan het begin van de 90-er jaren gaan de verhoudingen tussen de managementlagen schuiven. Doordat de traditionele planning en controle taken van de managers steeds meer (kunnen) worden overgenomen door computers, ontstaat er in de rolverwachtingen (en ook in de rolopvatting) ruimte om aandacht te besteden aan activiteiten die normaliter door de andere managementlagen zouden worden verricht. Het gaat er dus niet zozeer om dat er tijd wordt besteed aan nieuwe taken, maar het bestaande onderscheid tussen de managementlagen verdwijnt. Middenmanagers gaan zich bemoeien met taken van de frontlinemanagers en het topmanagement en ook andersom gebeurt dit. Middenmanagers gaan zich ontpoppen als initiatiefnemer voor veranderingen (Burgelman, 1991), of juist als strategische waarde (Schilit, 1987a; Schilit, 1987b; Uytterhoeven, 1989).

Bartlett & Ghoshal (1993) schetsen dit beeld van verdwijnende managementlagen in organisaties als een cluster van rollen en relaties tussen top-, midden- en

frontline managers die zich op organische wijze richten op drie centrale managementprocessen, namelijk: het *entrepreneurial process* (het harmoniseren en ondersteunen van initiatieven); het *integration process* (het verbinden en verdelen van macht en beïnvloeding) en het *renewal process* (het creëren van nieuwe doelen en uitdagingen). Bartlett & Ghoshal beschrijven de rol van de middenmanager in het ondernemende proces als een sleutelrol in de richting van coaching en ondersteuning van het frontline management en het adviseren van het topmanagement over de initiatieven die op de werkvloer worden genomen teneinde de juiste beslissingen te kunnen nemen. In het integrerende proces ontwikkelt zich een rol voor de middenmanager van ‘makelaar’. De middenmanager brengt vaardigheden en kennis en bronnen binnen de organisatie vanuit verschillende afdelingen en lagen bij elkaar. De rol in het vernieuwende proces ligt voor de middenmanager meer op het creëren en het handhaven van vertrouwen in de organisatie. De middenmanagers overbruggen het gat tussen de bestaande organisatie en het gedefinieerde aspiratie niveau en het proces daartoe. Als dit proces niet in balans en vertrouwen verloopt, kan het snel degenereren tot grote beloften en luchtkastelen die niet kunnen worden waargemaakt. Middenmanagers verzekeren de legitimiteit en geloofwaardigheid van dit spanningsvolle proces door een besluitvormingcontext te creëren die zowel participatief als transparant is. In een later artikel concluderen Ghoshal & Bartlett (1998):

Crucially middle managers are concerned with the management of the tension between long- and short-term organizational purposes, linking dispersed knowledge and best practices across the organization, and the development of individuals in embedding processes of changes and renewal into the organization."

	Frontline management	Middle Management	Top Management
Renewal process	Managing the tension between short-term performance and long-term ambition	Creating and maintaining organizational trust	Shaping and embedding corporate purpose
Integration process	Managing operational interdependencies and personal networks	Linking skills, knowledge and resources	Developing and nurturing organizational values
Entrepreneurial process	Creating and pursuing opportunities	Reviewing, developing and supporting initiatives	Establishing strategic mission and performance standards

Figuur 3. Roles and processes according to Bartlett & Ghoshal (1993)

Nonaka & Takeuchi (1995) beschrijven de rol van het middenmanagement voornamelijk als een kennismakelaar in een proces van *middle-up-down-management*. In hun ogen combineert de middenmanager operationele en strategische informatie en speelt dit door aan zowel top- als frontlinemanagement. In hun ogen is de middenmanager de schepper van organisatorische kennis. Hij zet deze kennis om in andere vormen van kennis, zet veranderingen in gang en begeleidt deze. Hij bevordert een directe dialoog en plaatst zichzelf binnen de organisatie in het centrum van de interactie. Nonaka had reeds eerder (1988) het belang van de strategische positie van de middenmanager beschreven:

"Middle management is in a key position; it is equipped with the ability to combine strategic macro (context-free) information and hands-on micro (context-specific) information. In other words, middle management is in a position to forge the organizational link between deductive (top-down) and inductive (bottom-up) management."

Floyd & Wooldridge (1994) beschrijven de strategische rol die de middenmanager kan vervullen. De middenmanager maakt hierbij gebruik van zijn sleutelpositie waarin hij twee gerelateerde tegenstellingen moet managen, namelijk het naar boven en beneden in de organisatie doorspelen van informatie en het integreren of juist afwijken van de strategie van de organisatie. Hij combineert daarbij operationele en strategische informatie en speelt deze informatie door aan zowel het top- als frontlinemanagement. Hij maakt gebruik van zijn bekwaamheid om te bemiddelen tussen de interne en de externe omgeving en hogere en lagere niveaus in de organisatie (Floyd & Wooldridge, 1992a, 1994, 1997). Zij onderscheiden hierbij vier verschillende strategische rollen van de middenmanager.

Lateral / Nature of contribution	Divergent	Integrative
Upward influence, strategic role upward	Championing strategic alternatives	Synthesizing information
Downward influence, executive role downward	Facilitating adaptability	Implementing deliberate strategy

Figuur 4. Strategische rollen van de middenmanager (Floyd & Wooldridge)

Vertalers van organisatorische wijsheid

Rond de millenniumwende verschuift de focus voor strategie en proces naar een focus voor resultaat en mensen. De belangrijkste oorzaak hiervoor is dat kapitaal niet langer meer de voornaamste productiefactor is. De voornaamste bron van competitief vermogen wordt gezien in de combinatie van kennis, informatie en intellect. Kennis is belangrijker geworden dan het relatief overvloedige kapitaal. Dit

leidt tot een nadruk en een gerichtheid op mensen en hun emotionele balans (Huy, 2002).

Huy (2001) benadrukt het feit dat middenmanagers over het algemeen goede ideeën hebben, beschikken over informele netwerken, weten wat er op de werkvloer speelt en in staat zijn om de balans te vinden tussen continuïteit en verandering. Uit zijn onderzoek blijkt dat middenmanagers waardevolle bijdragen leveren aan het realiseren van ingrijpende veranderingen bij een bedrijf. Deze bijdragen uiten zich in het feit doordat zij als ondernemer waardevolle, ondernemende ideeën kunnen en willen realiseren, wanneer zij hiervoor een gewillig oor vinden; als communicator in staat zijn via informele netwerken binnen een organisatie de verandering mogelijk te maken of te communiceren; als therapeut voeling houden met de stemmingen en emotionele behoeften van medewerkers, waardoor zij zorgen dat het momentum van een verandering behouden blijft en als koorddanser ervoor zorgen dat de organisatie niet in een toestand van externe inertie belandt en aan de andere kant de extreme chaos vermijdt.

Daarnaast beschikt de middenmanager bij uitstek over organisatorische kennis, waardoor zijn waarde voor de organisatie sterk toeneemt. Dit belang van de organisatorische wijsheid van de middenmanager is overigens iets dat Jackson & Humble (1994) al eerder beschreven:

“they have learned the hard way what works and what does not work. This rich source of operational wisdom, unteachable at business schools, must be captured and harnessed to the new direction.”

In plaats van de middenmanager dus te zien als blokkade tot verandering en de onwillige implementeerder, wordt hij nu gezien als een strategisch voordeel en een goede soldaat die medewerkers motiveert en inspireert tot verandering, en tegelijkertijd een voelspriet is voor het topmanagement (Balogun, 2003; Balogun & Johnson, 2004). Skrabec (2003) spreekt in dit kader beeldend van *“the lost grail of middle management”* omdat de rol van middenmanagers opnieuw (her)erkend wordt. Hij benadrukt vooral de rol van katalysator waarbij de middenmanager een sleutelrol vervult om de dromen van het topmanagement om te zetten in resultaten op de werkvloer. Schirmer (2003) benadrukt vooral de politieke functies van de middenmanager en noemt hem een politieke intrapreneur. Als politieke intrapreneur probeert hij bijvoorbeeld zijn eigen discretionaire werkruimte te vergroten (zoals in de vorige paragraaf is beschreven). Vanuit zijn positie is de middenmanager een cruciale *driver for change* omdat hij coalities voor verandering mobiliseert binnen de interne politieke arena, en daarbij verschillende lagen uit de organisatie bijeen brengt. Druskat & Wheeler (2003) zien de middenmanager vooral als een externe leider die zelfsturende teams in verbinding

brengt met andere teams en organisaties, in hun ogen is hij vooral een *boundary spanner*.

Conclusie

De hierboven beschreven managementliteratuur laat een ontwikkeling zien in de managementconcepten van controleur, via alleskunner en leren laag, naar strateeg en - vooral in het laatste decennium - naar een kennismakelaar. In de onderstaande tabel zijn deze concepten bijeengebracht en wordt een overzicht gegeven van de meest relevante theoretische percepties op de rollen van de middenmanager.

		Dominante functie van de middenmanager	Kern concepten / Rollen
60's: Control agent	1962 - Chandler	Coordination in order to reduce costs	Administrative controller
	1963 - Cyert & March	Satisficing behavior	Advocate of sub-unit goals
70's: "Jack of all trades"	1970 - Bower	Integrate views	Vertical information broker
	1972 - Uytterhoeven	Player-coach	Inevitable Politics, Bilingual Manager
	1973 - Mintzberg	Coordination	Interpersonal (Figurehead, Leader, Liaison), Informational (Monitor, Disseminator, Spokesperson), Decisional (Entrepreneur, Disturbance Handler, Resource Allocator, Negotiator)
	1976 - Adizes		Producer, Implementer, Innovator, Integrator
	1978 - Miles & Snow		Defender, Prospector, Analyzer
	1982 / 1983 - Kanter	Change masters	Innovation
	1983 - Quinn & Rohrbaugh	Competing Values	Coordinator, Monitor, Facilitator, Mentor, Innovator, Broker, Producer, Director
80's: Desillusion			
90's: Strategist	1990 - Floyd & Wooldridge	Strategy integration	Implementer, Facilitator, Championer, Synthesizer
	1993 - Bartlett & Ghoshal	Managing across borders	Horizontal information broker and capability integrator
	1994 - Jackson & Humble	Organizational wisdom	
	1995 - Nonaka & Takeuchi	Knowledge creation (change agent)	Contradiction resolution, Interpretation and communication, Change management

00's: Knowledge broker	1999 - Janczak	Knowledge integrator	Entrepreneur, Problem Solver, Negotiator
	2001 - Huy	Guiding people and their motional balance	Entrepreneur, Communicator, Therapist, Equilibrist
	2003 - Skrabec	Catalyst	Servent, Knight
	2003 - Schirmer	Political Intrapreneur	Network builder; manager of meaning; communicator; initiator of trust; negotiator
	2003 - Druskat & Wheeler	Boundary Spanner	Connector, Scout, Persuasive, Reinforcer
	2005 - Larsen	Coaching leadership	Manager, Strategist, Entrepreneur, Accompanist, Expert

Tabel 1. Kern concepten van rollen en dominante functies van middenmanagement

3.3.3. Onderwijsmanagementliteratuur

De literatuur van het onderwijsmanagement vertoont een vergelijkbaar beeld. Met name in het Verenigd Koninkrijk is er een onderzoekstraditie naar het functioneren van het (midden)management in onderwijsorganisaties. Specifiek gericht op de rol van de middenmanager wordt het traditionele verschil tussen volgens en leiders regelmatig benoemd (o.a. Kerry, 2003), zoals dit ook geldt voor de betrokkenheid van middenmanagers bij het vertalen van beleid in acties richting de werkvloer (o.a. Dearlove, 1998b; Hothe, 2005). Daarnaast is er literatuur aangetroffen waarin beschrijvingen van rollen van academische middenmanagers in het voorgezet onderwijs worden gegeven (o.a. Bush & West-Burnham, 1994; Wise, 1997; Busher & Harris, 1999; Briggs, 2003, 2005). Kenmerkend aan deze rolbeschrijvingen is, is dat zij vooral de verbinding tussen de administratieve taken en de (dagelijkse) leidinggevende taken representeren. Zo formuleren bijvoorbeeld Bush & West-Burnham (1994) drie rollen voor een onderwijsmanager. In hun ogen zijn onderwijsmanagers tegelijkertijd administrateur, manager en leider: zij houden dingen gaande, handelen bij pech, initiëren nieuwe activiteiten en brengen teams en activiteiten bij elkaar. Wise (1997), Busher & Harris (1999) en Briggs (2003, 2005) formuleren vergelijkbare rollen. Het zijn vooral de traditionele managementtaken waarmee de rolvulling van de middenmanager tot laat in de vorige eeuw wordt geïllustreerd (o.a. Tranter, 2000; Donnelly, 2000; Ruding, 2000).

In het hoger onderwijs wordt de rol van de academische middenmanager vooral in de laatste twee decennia zichtbaar omdat de rol van de academische middenmanager juist ook in die periode is ontstaan als gevolg van fusies en de groei van hoger onderwijs organisaties in de 70-er en 80-er jaren.

De academische middenmanagers positioneren zichzelf tot in de 90-er jaren als academici in administratieve management rollen en zijn vooral gericht op hun eigen academische carrière; zij vatten hun administratieve rol vaak op als een tijdelijke bijkomstigheid. Hun focus is vooral intern gericht (Tucker & Bryan, 1988). Macro demografische, sociale, economische of wereldwijde kansen worden niet of nauwelijks besproken. Middenmanagers onderhouden de condities waarin leren kan plaatsvinden. Zij zijn betrokken bij curriculumplanning; het managen van het werk van een team of collega's. Zij bewaken en regelen structuren en processen; evalueren docenten en programma's, en lossen problemen op die de frontlinemanagers niet kunnen handelen (Tucker, 1992; Bennett & Figuli, 1990; Gold, 1998; Gunter & Rutherford, 2000).

Tucker & Bryan (1988) omschrijven een drietal rollen van *Academic Deans*, namelijk duif, draak en diplomaat. De academic dean probeert als duif om alle professionals uit zijn team dezelfde focus op de kwaliteit van het werk te laten behouden. Als draak interenieert de academic dean wanneer zich teveel divergente krachten voordoen en het noodzakelijk is om krachtig op te treden. In de ogen van Tucker & Bryan is de academic dean echter vooral een diplomaat waarin hij zijn medewerkers inspireert, aanmoedigt en door de meritocratische academische cultuur loodst.

Sinds de millenniumwende is er een veranderend perspectief op de rolverwachting van de academische middenmanager zichtbaar. Dit is mede het gevolg van een veranderend perspectief op management. Externe veranderingen (maatschappelijk, economisch, politiek, e.d.) leiden ertoe dat academische middenmanagers veranderen van academische leiders tot institutionele managers. Er is een verschuiving merkbaar van een model van professionalisme, gebaseerd op onderwijs, de gerichtheid op het leren van studenten, aandacht voor academische waarden en professionele autonomie, naar een model van managerialisme, gebaseerd op bedrijfswaarden, op student rendementen en op de aandacht voor efficiency en effectiviteit (Clegg & McAuley, 2005; Wolverson, Ackerman & Holt, 2005; Verhoeven, 2007).

Deze tendens is in vele landen zichtbaar, en raakt in zwang onder de term NPM (new public management). Onder andere Santiago et al (2006), Vieira da Motta & Bolan (2008) en Meck (2003) beschrijven dit voor de situatie in respectievelijk Portugal, Brazilië en Australië. Het is een trend in de richting van hard academisch managerialisme, een rol die traditioneel sterk is in de USA met leiders die specifiek als manager zijn aangesteld in plaats als academicus (Wolverson, Wolverson & Gmelch, 1999; Gmelch, 2002) en ook in de UK duidelijk zichtbaar is (Dearlove, 1998a; Middlehurst, 2004).

Ook in Nederland is deze belangrijke verandering in bestuur en management aangemoedigd door de NPM ideologie en wordt onder meer zichtbaar in de invoering van de MUB (Modernisering Universitair Bestuur) als gevolg van de slechte ervaringen met de universitaire democratie (zie bv. De Boer, 2003). Door het proces van de centrale devolutie⁶ hebben universiteiten vele taken en verantwoordelijkheden bij de faculteiten en instituten neergelegd, waardoor de academische middenmanagers in een *pivoterende* rol belanden, tussen de verwachtingen van het centraal management en de academische waarden in (Meek et al, 2010).

Dit proces leidt ertoe dat van de middenmanager wordt verwacht dat hij in staat is missie, doelen en strategieën te formuleren; in staat is financiële en personele zaken te managen; waarbij sterk leiderschap wordt verwacht; in contrast tot de traditionele academische stijl van overleggen en het bouwen van vertrouwen (Meek et al, 2010). Management concepten uit de private sector worden ook in het publieke domein gehanteerd, waardoor universiteiten ook meer ondernemend, adaptief, responsief en service-gericht gaan acteren (zie ook hoofdstuk 1). Het is een trend die zich zowel voortdoet op institutioneel niveau, maar ook op nationaal en internationaal niveau.

Gijselaers (2000) spreekt in dit kader van een veranderend ecologisch klimaat in het HO, met als gevolg dat er een nieuw type manager zichtbaar wordt in de instellingen (Randle & Brady, 1997). Altbach (2000) onderschrijft dit ook:

“the notable increase in the power of administration and other officials as distinct from the authority of the professorial staff in the management of academic institutions.”

Hij trekt de conclusie dat deze ontwikkeling eveneens een enorme impact heeft op de traditionele rol van academische vrijheid. Van Hout (2004) spreekt van een verschuiving van een democratisch bestuursmodel, waarbij de docenten en studenten het voor het zeggen hadden bij de beleidsbepaling, naar een hiërarchisch/professioneel model, waarbij er op alle niveaus sprake is van integraal management: beleidsverantwoordelijkheid en beheer in één hand. Management kan derhalve niet langer gezien worden als een parttime functie die onderzoekers naast hun onderzoek- en onderwijsprogramma's vervullen (de zogenoemde *primus inter pares*). In plaats daarvan moet het benaderd worden als een fulltime activiteit. Of organisaties ook in staat zijn om hun missies op een effectieve en efficiënte manier te realiseren wordt voor een belangrijk deel door o.a. Meek et al (2010) toegeschreven aan de mogelijkheden en toewijding van de academische middenmanager.

⁶ het overhevelen van taken naar een lager niveau in de organisatie.

In de onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van auteurs die kenmerkende rollen van middenmanagers in het onderwijs hebben beschreven.

	Dominante functie van de middenmanager	Kern concepten / rollen
Tucker & Bryan (1988) (universiteit)		Dove, Dragon, Diplomat
Bush & West-Burnham (1994) (voortgezet onderwijs)		Leader, manager, Administrator
Wise (1997) (voortgezet onderwijs)		Administrative tasks; Managerial tasks, Academic tasks; Educational tasks
Dearlove (1998) (universiteit)	Central pivotal role	Implementor of policies, Facilitator of managerial intervention
Brown & Rutherford (1998) (voortgezet onderwijs)		Servant leader, Organizational Constructor, Social Constructor; Moral educator; Leading professional
Busher & Harris (1999) (voortgezet onderwijs)		Supervisory leadership, Liaison, Bridging and brokering; Transformational dimension; Representative leadership
Hellawell & Hancock (2001, 2003) (universiteit)	Colleague or boss	
Briggs (2003, 2005) (Further Educ)		Corporate agent; Implementer, Leader, Staff manager; Liaison
Clegg & McAuley (2005) (universiteit)		Agent of control, Transmitter of core strategic values
Paulsen (2008) (Noors MBO)	Knowledge broker role	Facilitator, Translator, Liaison, Transformer
Boyko & Jones (2010)	A first among equals	(intern) Senior officer, Implementer, Academic leader; (extern) Liaison, Spokesman

Tabel 2. Kern concepten van rollen en dominante functies van academisch middenmanagement

3.3.4. Waar staan we nu?

Met name in de meer recente literatuur ontstaat het beeld van een academische middenmanager die steeds meer mogelijkheden aangrijpt om te sturen op resultaten en mensen door zich tussen de hiërarchische lagen van de organisatie op te stellen. Hij heeft het voordeel dat hij gebruik kan maken van veel verschillende bronnen en informatie die hij uit allerlei hoeken van de organisatie verkrijgt. Deze informatie kan hij combineren, selecteren en synthetiseren en op

diverse wijzen verder transporteren in de organisatie. De verschuiving die we hebben gezien in de eind jaren negentig en het begin van dit millennium, in de richting van een meer op managerialisme gerichte benadering, biedt vooral kansen voor de academische middenmanager die zich meer senang voelt bij de manageriële aspecten van het werk. Hij heeft namelijk de kans om zich sterker te profileren. Verhoeven (2007) definieert deze op managerialisme gerichte benadering als een beleidsstijl waarin de beleidsvoerders vooral gericht zijn op de volgende elementen van het beleid: efficiency, effectiviteit, kwaliteitsbewaking, decentralisatie, accountability (o.a. Santiago et al, 2006; Deem & Brehony, 2005; Amaral et al, 2003; Meek, 2003a). In de onderstaande tabel worden die trends uit de literatuur samengevat:

	Van	Naar
Aard	Professionalisme	Managerialisme
Focus	Intern georiënteerd en controle	Management van externe relaties
Ambitie	Leiders met eigen academische carrière	Leiders met manageriële drijfveren
Aanstelling	Tijdelijk parttime	Vast fulltime
Gerichtheid op	Leren van studenten	Rendementen van studenten
	Academische waarden	Efficiency / effectiviteit
	Professionele autonomie	Gemeenschappelijke output
Sturing	Democratisch bestuursmodel	Hiërarchisch professioneel model / integraal management

Tabel 3. Trends in de perceptie op de rol van de academische middenmanager

De vraag rijst wat deze trends in de literatuur over onderwijsmanagement betekenen voor de rollen van de academische middenmanager op dit moment. Daarbij speelt onder meer de vraag hoe lang de aandacht voor manageriële kwesties prefereert boven de aandacht voor het professionalisme. Anders gezegd: Is te verwachten dat de aandacht op korte termijn weer terugkeert naar een nadruk op professionele waarden? Het antwoord op die vraag is nog niet echt helder. Maar het is wel zichtbaar dat er vanuit de maatschappij ontwikkelingen zijn die erop duiden dat er weer een grotere rol voor het professionalisme wordt gevraagd. Zo is er bijvoorbeeld kritiek op de dichtheid van de regelgeving en de starheid van het onderwijssysteem. Dit wordt onder meer zichtbaar in de rapportages van commissies zoals de commissie Rinnooy Kan (over de beroepseer van de leraar als professional) en de commissie Dijsselbloem (over het effect van de regelgeving op de kwaliteit van het onderwijs) die beide in 2007 hun

eindrapport presenteren. Deze recente systeem discussies werpen een nieuw licht op de verwachtingen omtrent bestuur en management.

Zowel uit de algemene managementliteratuur als uit de onderwijsmanagement literatuur blijkt dat er aan de middenmanager verschillende rollen worden toegeschreven die in de loop van de afgelopen decennia zijn verschoven van karakter en een breed palet aan activiteiten omvatten. Er is gerichtheid op het administratieve, het verbindende / diplomatieke, het inhoudelijke en het resultaatgerichte karakter van de middenmanager. Toegepast op de academische middenmanager in het onderwijs geeft de hier beschreven schets van de literatuur een beeld waarin hij in ieder geval betrokken is bij de volgende categorieën van activiteiten, namelijk:

- Administratieve activiteiten⁷ - het managen van het werk van een team of collega's; het bewaken en regelen van structuren en processen; curriculumplanning; evalueren van docenten en programma's, e.d. (o.a.: Tucker, 1992; Bennett & Figuli, 1990; Gold, 1998; Gunter & Rutherford, 2000; Boyko & Jones, 2010).
- Relatie gerichte activiteiten - gebaseerd op de inhoudelijke discours van overleg en het bouwen van vertrouwen (Meek et al, 2010; Boyko & Jones, 2010).
- Intervenierende activiteiten - waarbij verbinding en diplomatie tussen verwachtingen van het centraal management en de academische waarden tot stand wordt gebracht (Meek et al, 2010; Boyko & Jones, 2010).
- Resultaatgerichte activiteiten - gericht op student rendementen en op de aandacht voor efficiency en effectiviteit (Clegg & McAuley, 2005; Wolverton, Ackerman & Holt, 2005; Verhoeven, 2007).

Op grond hiervan wordt geconcludeerd dat er op basis van de literatuur geen eenduidig antwoord is te geven op de vraag welke rollen academische middenmanagers vervullen. Deze rollen van de academische middenmanagers worden veelal beschreven vanuit een tweetal dimensies, namelijk de dimensie interne gerichtheid versus de externe gerichtheid en de dimensie professionalisme versus managerialisme. Hieruit zijn verschillende typeringen voor de rollen te

⁷ Hierbij gaat het vooral om het aanbrengen van consistentie en ordening in de processen en activiteiten van de hoger onderwijs organisatie. De activiteiten kunnen worden verdeeld in monitoring taken en controlerende taken. Monitoren refereert aan taken die betrekking hebben op het draaiend houden van de organisatie (b.v. faciliteren voor onderwijs- en studentfaciliteiten, curriculumplanning, organisatie van examens en extra curriculaire activiteiten); administratieve taken (b.v. onderwijs en studentenadministratie; onderwijs en studieadvisering; publicatie van studiegids en jaarverslag) en externe taken (b.v. studentenwerving, samenwerking met andere instellingen, public relations). Controleren, refereert specifiek aan taken die betrekking hebben op leveringen en financiën (goederen, vast kapitaal, veiligheid, het bedrijf, onderwijskundige gereedschappen) (Ketteridge, Marshall & Fry, 2002).

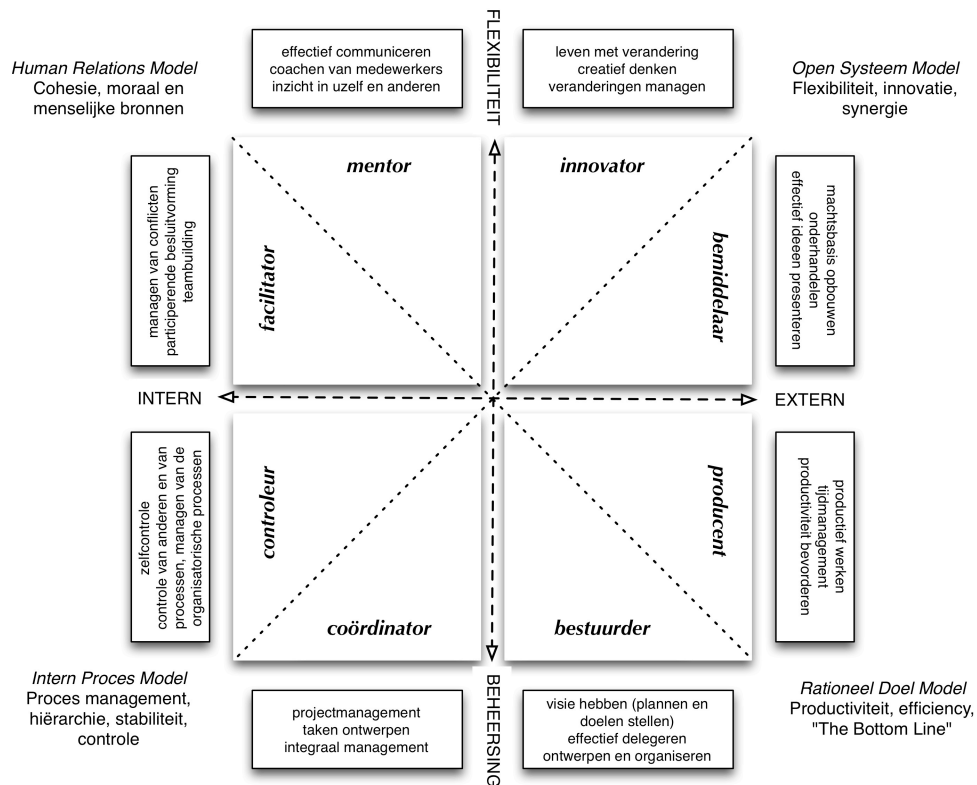
onderscheiden, namelijk van controleur tot iemand die vernieuwd; van gerichtheid op mensen tot gerichtheid op resultaat; van interne gerichtheid tot externe gerichtheid, enzovoorts. Deze trends zijn zowel in de algemene managementliteratuur terug te vinden als in de onderwijsmanagementliteratuur.

Het feit dat de rollen van de academische middenmanager niet duidelijk zijn te destilleren uit de literatuur en dat er verschillende thema's zijn te onderscheiden, heeft ertoe geleid om bij het empirisch onderzoek uit te gaan van een brede theoretische opvatting over het management.

3.4. Gehanteerde theorie

In de voorgaande paragraaf is beschreven dat er vele opvattingen zijn over de rollen en capaciteiten van de middenmanager. Bij deze categorieën horen rollen. Deze zijn vanuit verschillende invalshoeken te benaderen en daarom is gezocht naar een bruikbare theoretische opvatting waarin veel verschillende managementrollen zijn opgenomen. Het Competing Values Model van Quinn & Rohrbauch (1983) sluit de managementtheorieën van de afgelopen eeuw in zich. En daarnaast sluit de theorie van Quinn & Rohrbauch ook goed aan op het viertal typen activiteiten die in de bovenstaande paragraaf zijn benoemd en juist daarom is hiervoor gekozen. Het rolperspectief van Quinn & Rohrbauch wordt ook door andere auteurs gebruikt of gesuggereerd om rollen van middenmanagers te typeren (o.a. Ritzen, 2007; De Boer et al, 2010).

Quinn & Rohrbauch baseren zich op vier 'balansen': (1) de aandacht voor binnen en buiten, (2) de aandacht voor verandering en verankering, (3) de aandacht voor mens en productie, en (4) de aandacht voor conserveren en vernieuwen. Quinn & Rohrbauch (1983) ontwikkelden een test die de mate meet waarin een bepaald rolgedrag bij managers voorkomt. De test bestaat uit 36 items met acht subschalen die aangeven in welke mate een manager een bepaalde rol vervult. Quinn & Rohrbauch onderscheiden de volgende rollen: innovator, bemiddelaar, producent, bestuurder, coördinator, controleur, stimulator, mentor. (In het onderstaande kader staat een korte beschrijving van deze rollen).



Figuur 5. Competing Values Model (Quinn & Rohrbaugh, 1983)

De controleur weet wat er gaande is op zijn afdeling, gaat na of mensen zich aan de regels houden en/of productiedoelen worden gehaald. Hij kent alle feiten en details en kan goed analyseren. Hij is betrokken bij het afhandelen van administratie, het bestuderen van en reageren op routine-informatie, en het maken van overzichten, rapporten en andere documenten.

De coördinator onderhoudt de structuur van en de stroming in het systeem. De coördinator is betrouwbaar en men kan op hem bouwen. Hij is gericht op taakverdeling zoals het regelen, organiseren en coördineren van inspanningen van het personeel, het omgaan met crises en aandacht voor technologische logistieke en vakinhoudelijke kwesties.

De bestuurder stelt doelen. Hij is een gedecideerd initiator die problemen definieert, alternatieven selecteert, aangeeft wat moet worden nagestreefd, rollen en taken definieert, regels en beleid opstelt, en instructies geeft. Gevraagd naar de bestuurdersrol, beschrijven veel mensen het beeld van harde, hard werkende, veeleisende, no-nonsense figuren.

De producent is taak georiënteerd. Hij beschikt over grote betrokkenheid, motivatie, energie en persoonlijke inzet bij het werk. Hij accepteert verantwoordelijkheid, brengt opdrachten tot een goed einde en legt voortdurend een hoge productiviteit aan de dag. Hij motiveert medewerkers om de productie te verhogen en gestelde doelen te bereiken.

De stimulator moedigt samenwerking aan, brengt samenhang en teamwork tot stand, en lost problemen tussen personen op. Hij is gericht op processen en bemiddelt bij geschillen tussen personen. Hij draagt bij aan de ontwikkeling van samenhang en moreel, verzamelt informatie en brengt participatie tot stand, en bevordert probleemoplossingen door de groep zelf.

Een mentor houdt zich bezig met de ontwikkeling van mensen door een zorgzame en meelevende benadering. In deze rol is de manager behulpzaam, zorgzaam, gevoelig, benaderbaar, open en rechtvaardig. Bij het vervullen van deze rol luistert de manager, ondersteunt rechtvaardige verzoeken, uit zijn waardering, geeft complimenten en eer aan wie eer toekomt.

De innovator maakt aanpassingen en veranderingen mogelijk. De innovator schenkt aandacht aan de veranderende omgeving, herkent belangrijke trends, maakt zich een voorstelling van en anticipeert op veranderingen die nodig zijn, en tolereert onzekerheid en risico. Hij gaat af op voorspellingen afgeleid uit feiten, ideeën en intuïtief inzicht. Innovators zijn mensen met visie.

De bemiddelaar houdt zich vooral bezig met het handhaven van externe legitimiteit en het verkrijgen van productiemiddelen van buitenaf. Imago, presentatie en reputatie zijn belangrijk. De bemiddelaar is politiek geslepen en heeft overredingskracht, invloed en macht. Hij ontmoet mensen als vertegenwoordiger en onderhandelaar. Hij treedt op als verbindingspersoon en woordvoerder.

Tekstkader: Korte beschrijving van de acht rollen uit het model van Quinn & Rohrbauch.

De gedachte achter dit model is dat een effectieve middenmanager in alle vier de kwadranten van het model (en de acht rollen) tenminste een gemiddelde competentie toont. Juist wanneer hij dit doet, wordt ook aan de gehele managementcyclus aandacht besteed en komt dit ten goede aan zijn effectiviteit en ook aan het functioneren van de organisatie als geheel.

Aan de respondenten is gevraagd in welke mate zij bepaalde activiteiten uitvoeren. Deze activiteiten zijn vervolgens in te delen bij de verschillende rollen uit

het Quinn & Rohrbaugh model. De test wordt veel gebruikt in het bedrijfsleven. Het instrument is betrouwbaar bevonden voor verschillende typen van managers. De interne consistentie van de vragenlijst is door Quinn & Rohrbaugh (1983) onderzocht en aangetoond, en ook door anderen bevestigd (o.a. Dipadova & Faerman, 1993; Walton & Dawson, 2001). De vragenlijst is beschikbaar in het Nederlands (vertaalde versie Quinn, 2003). Bij een aantal items zijn voor dit onderzoek enkele kleine aanpassingen gedaan om de vragenlijst meer toe te spitsen op het onderwijsveld. Zo is het woord *afdeling* in de items vervangen door *opleiding*; de woorden *ondergeschikte* of *medewerker* vervangen door *docenten* (en *medewerkers*); het woord *groep* vervangen door *docententeam*. Er heeft geen andere aanpassing aan het instrument plaatsgevonden.

3.5. Resultaten

In eerste instantie is gecontroleerd in hoeverre de rolverdeling van Quinn & Rohrbaugh een valide rolverdeling is binnen de populatie van de academische middenmanagers. Dit is door middel van een factoranalyse, namelijk principiële componentenanalyse (PCA), gecontroleerd. Bij de selectie van het aantal componenten is daarbij gekozen voor het Kaiser's criterium (Stevens, 2002). Hierbij worden alleen die componenten meegenomen die een eigenvalue hebben van 1 of hoger. Verder is er gekozen voor een oblique rotatie methode, omdat vanuit de theorie kan worden uitgegaan van correlerende componenten (Field, 2005). De gedachte achter het model is dat een middenmanager diverse rollen tegelijkertijd kan vervullen en dus gedrag vertoont dat in meerdere kwadranten is gesitueerd. Dit betekent bijvoorbeeld dat de rollen producent en bestuurder met elkaar zouden moeten correleren, omdat zij beiden in hetzelfde kwadrant vallen. Gezien het aantal respondenten ($n = 246$) is met betrekking tot de kritieke grenswaarde voor de lading op de componenten, die significant worden bevonden, gekozen voor een minimale lading van ,330 (Stevens, 2002). Aan de hand van het Kaiser's criterium worden acht principiële componenten geïdentificeerd.

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	10,929	30,358	30,358	10,929	30,358	30,358	6,650
2	2,801	7,780	38,138	2,801	7,780	38,138	5,035
3	2,247	6,241	44,379	2,247	6,241	44,379	5,132
4	1,904	5,290	49,670	1,904	5,290	49,670	2,113
5	1,437	3,991	53,660	1,437	3,991	53,660	6,158
6	1,340	3,722	57,383	1,340	3,722	57,383	3,055
7	1,181	3,281	60,664	1,181	3,281	60,664	3,723
8	1,130	3,139	63,803	1,130	3,139	63,803	2,219

Tabel 4. Eigen values & verklaarde variantie rollen Quinn & Rohrbauch

Om te controleren welke items uit de vragenlijst bij welke componenten horen en welke items bij elkaar horen, zijn de pattern en structure matrixen geanalyseerd. Op basis daarvan kan worden beoordeeld in hoeverre de variabelen van de acht rollen van het competing values model bij deze populatie passen en vooral ook te onderzoeken of de variabelen alléén laden op de betreffende rol. Uit de pattern en structure matrix (zie bijlage 1) blijkt dat de items van het competing values model zich binnen deze populatie niet geheel naar het theoretisch model laten indelen. De pattern matrix laat dit goed zien. Zo komt bijvoorbeeld de stimulator rol op verschillende componenten terug. Er zijn dus items die theoretisch gezien bij een bepaalde rol horen, maar bij een andere rol worden ingedeeld. Daarnaast zijn er items die tegelijkertijd op verschillende componenten (en dus rollen) hoog scoren. Deze pattern en structure matrix tonen aan dat het competing values model voor deze populatie respondenten uit het Hoger Onderwijs niet goed scoort.

Wellicht ten overvloede is vervolgens ook de betrouwbaarheid van de acht Quinn & Rohrbauch rollen gemeten met Cronbach's alpha. In de sociaal wetenschappelijke literatuur is geen vaste ondergrens gesteld voor de mate van betrouwbaarheid van schalen. Dit leidt in de praktijk tot verschillende interpretaties die aan betrouwbaarheid worden gesteld. Overwegend varieert de interpretatie voor een goede schaal tussen .70 en .80 (De Heus, Van der Leeden & Gazendam, 1995). In deze dissertatie wordt uitgegaan van de stelregel dat een construct 'goed' is wanneer de Cronbach's alpha (α) hoger is dan .75. Hierbij wordt bij Bryman (2012) aangesloten die dezelfde beslisregel hanteert in sociaal

wetenschappelijk onderzoek. Waarden tussen de .70 en .75 worden als redelijk beschouwd; lager dan .70 als matig en lager dan .65 als slecht.

	Cronbach's alpha	Mean	St.D.	Skewness	Kurtosis
Coördinator	,624	5,23	,767	-,685	,750
Controleur	,580	4,48	,826	-,305	-,280
Stimulator	,717	5,59	,668	-,692	,610
Mentor	,787	5,68	,760	-,830	,907
Innovator	,698	5,83	,575	-,520	,784
Bemiddelaar	,818	5,67	,769	-,777	1,983
Producent	,833	5,71	,736	-1,854	7,975
Bestuurder	,861	5,52	,854	-1,560	4,372

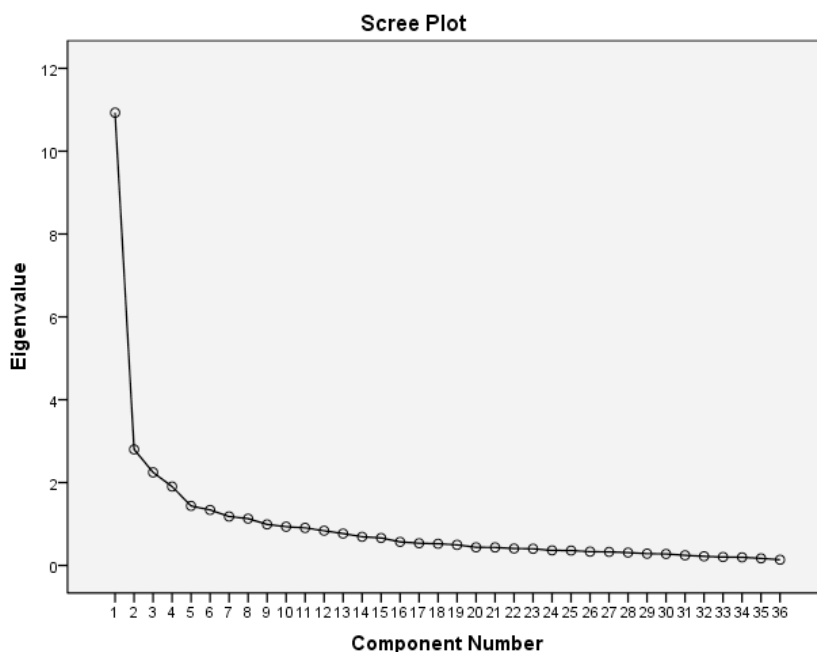
Tabel 5. Rollen van Academische Middenmanagers

Uit de tabel is te lezen dat de constructen van de rollen niet allemaal betrouwbaar zijn. Twee constructen, controleur (.580) en coördinator (.624), bevinden zich onder de grens van .65 en zijn derhalve als 'slecht' te interpreteren. Twee constructen, innovator (.698) en stimulator (.717), bevinden zich rond de .70 en worden als 'matig' geïnterpreteerd. De overige vier rollen bevinden boven de .75. De rollen mentor (.787), bemiddelaar (.818), producent (.833) en bestuurder (.861) zijn als 'goed' te interpreteren.

Een ander punt dat opvalt is de hoge Kurtosis bij de rollen van de producent en bestuurder (en in mindere mate bij de bemiddelaar). Dit duidt erop dat de verdeling van die rollen een hoge piek kent en dus een relatief groot deel van de variantie veroorzaakt wordt door afwijkende waarden. Bij de rollen van producent en bestuurder wordt dit nog eens bevestigd door de hoge score op de scheefheid (skewness). Dit kan bijvoorbeeld betekenen dat er verschillende invullingen aan de rollen door de academische middenmanagers wordt gegeven. Ook kan het betekenen dat bepaalde rollen door de respondenten mogelijk niet als zodanig worden gezien of geïnterpreteerd.

Vervolgens is, in plaats van selectie op basis van het Kaiser's criterium, gebruik gemaakt van het zogenaamde Scree Plot selectiecriterium. Hierbij worden alleen die componenten behouden die voor de grote knik van de grafiek komen. De keuze voor dit criterium – en niet voor Kaiser's – wordt bij de huidige steekproefomvang (n= 246) ook aanbevolen in de literatuur (Stevens, 2002). Uit deze Scree Plot blijkt dat er vier factoren uit deze vragenlijst naar voren komen. In

de onderstaande grafiek is zichtbaar dat het knik-criterium zich voordoet bij de 5e factor en er vier factoren boven het 'gruis' uitkomen.



Figuur 6. Scree plot van de items uit het Competing Values Model

De resultaten van de pattern en structure matrix, de betrouwbaarheidscontrole met de Cronbach's alpha en de scree-plot, duiden erop dat er iets vreemds aan de hand is met de validiteit en betrouwbaarheid van het competing values model binnen de huidige populatie. Uit de pattern en structure matrix blijkt dat de oorspronkelijke acht componenten van het competing values model voor deze populatie niet valide zijn. Ten tweede blijkt uit de Cronbach's alpha scores dat deze oorspronkelijke acht componenten niet betrouwbaar scoren. En ten derde blijken uit de scree-plot niet acht, doch slechts vier factoren naar voren te komen.

Omdat het competing values model niet zo toepasbaar blijkt te zijn als bij aanvang van dit onderzoek werd verondersteld (verder in paragraaf 3.6) en er geen andere onderzoeken bekend zijn waarbij dit model werd toegepast bij academische middenmanagers in het hoger onderwijs, is besloten om dit model met vier factoren in exploratieve zin te gebruiken.

Het feit dat het competing values model van Quinn & Rohrbauch niet valide is binnen deze populatie, is bovendien ook een argument voor het gebruik van principiële componenten analyse. Immers, PCA is een zogenoemde exploratieve

factoranalyse techniek. Op basis van de scree plot selectie methode is dus een factor model geselecteerd dat uit vier factoren bestaat. Daarnaast bleek uit de analyse dat deze vier componenten namelijk theoretisch goed geduid kunnen worden binnen de theorie van Quinn & Rohrbauch. Zij representeren grotendeels die vier hoofdkwadranten van het model van Quinn & Rohrbauch. Er is hiervoor gekozen omdat het doel van dit onderzoek niet het vormen van een meetinstrument is waarmee Quinn & Rohrbauch op een nieuwe populatie kan worden gepast. In plaats daarvan is het de bedoeling om juist te kijken in hoeverre het model van Quinn & Rohrbauch wél van toepassing is.

	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	9,521	34,005	34,005	9,521	34,005	34,005	7,968
2	2,542	9,077	43,082	2,542	9,077	43,082	5,146
3	2,044	7,301	50,383	2,044	7,301	50,383	4,854
4	1,716	6,130	56,513	1,716	6,130	56,513	3,235

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loads cannot be added to obtain a total variance.

Tabel 6. Eigen values & verklaarde variantie componenten

Het cumulatieve percentage voor de verklaarde variantie is aan de lage kant (een minimaal percentage van 60% is aanbevolen), maar het is wel de beste optie om uit te gaan van deze vier rollen gezien het doel van dit onderzoek. Ook is dit een goede keuze omdat deze indeling aansluit bij de hedendaagse activiteiten van de academische middenmanager zoals deze op basis van de literatuur zijn beschreven (§ 3.3). Het is ook een goede keuze omdat dit model in ieder geval wat betreft de kwadranten nog wel op de theorie van Quinn & Rohrbauch past (zie voor pattern matrix de bijlage).

Vervolgens zijn de items gecontroleerd op communality. Hoe hoger de communality van een item, des te meer variantie van dat item wordt verklaard door het geselecteerde factor model. De hierbij gekozen ondergrens is .4 (lager wordt niet meegenomen). 8 van de 36 items scoorden lager en zijn verwijderd, waardoor 28 items zijn behouden. De onderstaande tabel geeft een weergave van de gemiddelde communality op basis van deze 28 items.

Guide	Initial	Extraction	Diplomat	Initial	Extraction
Gemiddelde communality:		,553	Gemiddelde communality:		,543
Guard	Initial	Extraction	Constructor	Initial	Extraction
Gemiddelde communality:		,549	Gemiddelde communality:		,592

Algeheel gemiddelde = ,565 Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabel 7. Communalities - extraction

Van deze items is vervolgens met behulp van de Kaiser-Meyer-Olkin maatstaf (KMO) de steekproef-adequaatheid voor een PCA getest. De algemene KMO waarde bedraagt ,888, wat betekent dat deze data zeer geschikt zijn voor de PCA die is verricht.

De analyse pattern matrix en een interpretatie structure matrix zijn eveneens verricht met het oog op interpretatie doeleinden. Hieruit blijkt dat sommige waarden voor interpretatie doeleinden een te lage regressie coëfficiënt hebben. Omdat er (gezien N = 246) een ondergrens van .330 voor pattern ladingen wordt gehanteerd, geldt dat de betreffende coëfficiënten ten behoeve van interpretatie in dit onderzoek niet worden meegenomen voor verdere analyse (Stevens, 2002). Dit leidt ertoe dat er nog drie items (var096, var100, var101) zijn die voor interpretatie een te lage lading hebben en derhalve voor de rest van deze analyse worden geschrapt. Voor een overzicht van de in totaal 11 geschrapte items zie bijlage 1. Op basis hiervan zijn de vier rollen gebaseerd op 25 items uit de oorspronkelijke itemlijst.

3.5.1. Vier rollen

Nogmaals, de resultaten tonen aan dat academische middenmanagers in het Hoger Onderwijs niet zomaar zijn in te delen naar het Competing Values Model van Quinn & Rohrbauch. Op basis van de analyse van de data worden vier rollen onderscheiden. Deze rollen passen theoretisch gezien goed op het Competing Values Model van Quinn & Rohrbauch. Maar het zijn niet dezelfde rollen als de rollen die Quinn & Rohrbauch onderscheiden. Daarom is aan deze rollen ook een andere naam gegeven, zodat mogelijke verwarring met de Quinn & Rohrbauch rollen wordt voorkomen. Het gaat om de volgende vier rollen: Guard, Guide, Diplomat en Constructor. Wel is het zo dat de vier rollen passen in de vier kwadranten van het Competing Values Model van Quinn & Rohrbauch. Daarnaast sluiten de rollen goed aan op de vier typen activiteiten zoals deze in de vorige paragraaf zijn onderscheiden. Opgemerkt moet worden dat er voor wat betreft het intern proces model en de link met de Guardrol geldt dat met name uit deze rol

een aantal items zijn verwijderd vanwege hun te lage scores, zoals in de voorgaande paragraaf is beschreven. In de onderstaande tabel wordt geïllustreerd hoe de rollen zich verhouden tot de typen activiteiten en de rollen van Quinn & Rohrbauch.

Rollen	Vergelijking met de typen activiteiten	Vergelijking met het Competing Values Model van Quinn & Rohrbauch
Guard gericht op het draaiend houden van de organisatie	Administratieve activiteiten	Intern Proces Model
Guide gericht op het aanbrengen en onderhouden van samenhang en ontwikkeling van de medewerkers in de organisatie	Relatiegerichte activiteiten	Human Relations Model
Diplomat gericht op het op een creatieve wijze zoeken naar mogelijkheden en middelen om zijn visie te realiseren	Interveniërende activiteiten	Open Systeem Model
Constructor gericht op het realiseren van doelen	Resultaatgerichte activiteiten	Rationeel Doel Model

Tabel 8. Rollen vergeleken met de typen activiteiten en de rollen van Quinn & Rohrbauch

Deze vier rollen zijn als volgt te beschrijven:

De rol van *Guard* is gericht op het draaiend houden van de organisatie. Deze rol is gebaseerd op een viertal items, die afkomstig zijn van de twee oorspronkelijke rollen van coördinator en controleur in het kwadrant “intern proces”. De Guard is een bewaker en hij schept een sfeer van orde en afstemming binnen de opleiding (var 111, coord) en houdt strak de hand aan de logistiek (var 082, coord). Daarnaast controleert de Guard op fouten en vergissingen (var 102, contr) en ziet hij erop toe dat men zich aan de regels houdt (var 090, contr). Uit deze items ontstaat een beeld van een rol waarin met name activiteiten voortvloeien die voornamelijk betrekking hebben op het draaiend houden van de organisatie. De Guard heeft de touwtjes strak in handen en ziet erop toe dat taken naar behoren worden uitgevoerd, waardoor binnen de opleiding een sfeer van orde en afstemming heerst. Dit zou zich bijvoorbeeld kunnen uiten als een sterke betrokkenheid bij onderwijs ondersteunende processen, zoals de roostering, studenten en examenadministratie, onderwijstaakverdeling, en dergelijke. Deze rol kan dan mijn inziens worden getypeerd met trefwoorden als middelen gerichtheid,

bedrijfsgerichtheid, efficiency (optimale verhouding doelen en middelen), formele structuur, e.d. Zijn arbeidsethos voor deze rol wordt ingevuld door te behouden van wat 'is'. Het is de *cultural guard* die vanuit eigen belang ("in mijn huidige rol en positie zit ik goed"), uit tevredenheid ("ik ben tevreden zoals het nu is"), of juist uit angst voor het onbekende of een gebrek aan kennis ("ik weet niet waar die veranderingen toe leiden") zoekt naar vaste waarden, processen en procedures. Hierover werd eerder bij stil gestaan in paragraaf 2.5. De rol van de Guard wordt voornamelijk met administratieve activiteiten gevuld. Dit zien we terug komen bij o.a. Tucker, 1992; Bennett & Figuli, 1990; Gold, 1998 en Gunter & Rutherford, 2000.

De *Guide* is gericht op het aanbrengen en onderhouden van samenhang en ontwikkeling van de medewerkers in de organisatie. De rol is gebaseerd op zes items uit de vragenlijst. De Guide richt zich in het bijzonder op zijn medewerkers. Hij toont bezorgdheid voor het welzijn van docenten en medewerkers op de faculteit (var 107, mentor) en luistert ook naar hun prive-problemen (var 085, mentor). Anders omschreven betekent dit dat hij aandacht en betrokkenheid toont in de omgang met docenten medewerkers van de faculteit/opleiding (var 093 mentor), en dit uit zich erin dat hij elke docent (of medewerker) met gevoel en met zorg behandelt (var 091, mentor). Hij loopt tegen verschillen tussen de medewerkers aan en hier gaat hij actief mee om. Hij haalt de kernverschillen tussen groepsleden boven tafel en werkt vervolgens actief mee aan de oplossing ervan (var 089, stimu). Door de actieve bijdrage anticipeert hij op problemen bij de doorstroom van bepaalde werkzaamheden en kan hij op die manier crises voorkomen (var101, coord). Uit deze items ontstaat een beeld van een rol waaruit activiteiten voortvloeien die voornamelijk betrekking hebben op het opbouwen en onderhouden van de relatie met de medewerkers. De Guide is voornamelijk gericht op het aanbrengen van samenhang, teamwerk en ontwikkeling van de medewerkers. De Guide houdt rekening met persoonlijke waarden en heeft een open oog en oor voor medewerkers. Hij is gevoelig voor de organisatorische condities van de instelling. Met andere woorden: hij is sfeergevoelig. Zijn arbeidsethos is gefundeerd op aspecten zoals beloning en succesbeleving bij de staf van de faculteit of opleiding en het geven van goede feedback om de interpersoonlijke relaties aan te wenden de verschillende activiteiten zo goed mogelijk te verrichten. De Guide communiceert goed en is goed benaderbaar door zijn medewerkers. Tevens vindt hij evenwicht tussen de behoeften van de individu en de groep. Deze Guide wordt getypeerd met trefwoorden als organisatiegerichtheid, integratie en samenwerken, constructief gebruik maken van conflicten. De Guide is dus voornamelijk gericht op het onderhouden van de relaties in de organisatie door middel van overleg en het bouwen van vertrouwen (o.a. Meek et al, 2010).

De *Diplomat* is gericht op het op een creatieve wijze zoeken naar mogelijkheden en middelen om zijn visie te realiseren. Deze rol is gebaseerd op 7 items uit de vragenlijst. De *Diplomat* is creatief is zoekt steeds naar innovatieve en potentiële verbeteringen (var080, inno). Wanneer hij tegen problemen oploopt wil hij deze op een creatieve en heldere wijze oplossen (var100, inno). Daarbij beweegt de *Diplomat* zich op verschillende terreinen en probeert beslissingen te beïnvloeden die op een hoger niveau in de organisatie genomen worden (var109, bemid). Dit doet hij onder meer door door te dringen tot mensen in hogere functies (var095, bemid) en door invloed op zijn superieuren in de organisatie uit te oefenen (var077, bemid). Deze invloed wil hij proberen uit te oefenen door innovatieve ideeën in te brengen (var076, inno) of op een overtuigende manier nieuwe ideeën te verkopen aan zijn superieuren (var103, bemid). Uit deze items ontstaat een beeld van een rol waaruit activiteiten voortvloeien die voornamelijk betrekking hebben op het zoeken naar wegen om zijn visie, doel en strategie te realiseren door het verkrijgen en handhaven van legitimiteit, imago, reputatie en ook middelen. De *Diplomat* brengt nieuwe ideeën over het onderwijs en onderwijsprocessen in en experimenteert met deze ideeën. Hoewel zijn visie inspirerend is en gebaseerd op inhoudelijke argumenten, biedt hij ruimte voor aanpassingen en veranderingen. Hij creëert op deze wijze 'volgers', die in staat zijn deze visie te realiseren, zonder sterke inmenging, zonder 'directie' van de leider zelf. Hij is politiek 'geslepen' (beïnvloed daarmee beslissingsprocessen en stakeholders binnen en buiten de organisatie) en beschikt over overredingskracht. Hij treedt op als verbindingspersoon en als woordvoerder. De *Diplomat* voert interveniërende activiteiten uit, bijvoorbeeld tussen de verwachtingen van het centraal management en de academische waarden (o.a. Meek et al, 2010).

De vierde rol is de rol *Constructor*. De *Constructor* is gericht op het realiseren van doelen. Deze rol is gebaseerd op 11 items uit de vragenlijst. De *Constructor* is doelgericht. Hij stelt de rol van de opleiding heel duidelijk (var081, bestu), verduidelijkt het doel van de opleiding regelmatig (var110, bestu) en voortdurend (var079, bestu). Hij is ook erop gericht dat de opleiding deze doelen bereikt (var099, bestu). Hij verduidelijkt de noodzaak om deze doelen te behalen (var078, produ), stimuleert de opleiding om de beoogde doelen te bereiken (var088, produ) en ziet er ook op toe dat de opleiding de afgesproken doelen op tijd bereikt (var104, produ). De *Constructor* stelt duidelijk de prioriteiten van het werk in de opleiding (var106, bestu), maar moedigt daarbij ook de inspraak bij de besluitvorming aan in het docententeam (var096, stimu). Daarmee probeert de *Constructor* onder meer de professionaliteit van het docententeam te verbeteren (var094, produ), maar zijn belangrijkste drijfveer is om de opleiding consequent georiënteerd te houden op het resultaat (b.v. Rendement) (var108, produ). Uit deze items ontstaat een beeld van een rol waaruit activiteiten voortvloeien die

voornamelijk betrekking hebben op doelgerichtheid. De Constructor heeft een duidelijk doel voor ogen, gebaseerd op een heldere visie, en de wil om deze doelen ook te behalen. Deze resultaatgerichte activiteiten zien we ook terug bij auteurs zoals Clegg & McAuley, 2005; Wolverson, Ackerman & Holt, 2005; Verhoeven, 2007. Hij combineert deze visie met een krachtig leiderschap dat is gebaseerd op duidelijke afspraken. De Constructor beschikt over een functionele ambitie ("ik wil dit realiseren") en verkondigt deze regelmatig. Deze rol wordt getypeerd met trefwoorden als resultaatgerichtheid, productiviteit, professionaliteit, met aandacht voor de resultaten van het werk, de productiviteit, handhaving van kwaliteit, specialisatie en effectiviteit.

3.5.2. Overzicht van de items

Op basis van de uitkomsten van de PCA worden voor de verdere analyse 25 unieke items gebruikt voor de vier rollen, waarbij geldt dat er een item (var111) op twee rollen boven de ondergrens van .4 laadt en daarom bij beide rollen wordt meegenomen. In de onderstaande tabel wordt tevens de betrouwbaarheid van de rollen in de vorm van Cronbach's Alpha weergegeven. In alle vier rollen is de betrouwbaarheid hoog genoeg.

Als de hand van de pattern matrix is onderzocht wat de relatieve bijdrage is van de items aan de vorming van de betreffende rollen. Van alle vier de rollen zijn er vier items per rol die belangrijk bijdragen aan de betreffende rol. In de onderstaande tabel zijn deze belangrijkste items van iedere component cursief weergegeven. Tevens zijn de factor ladingen weergegeven waaruit de relatieve bijdrage van de afzonderlijke items op de component blijkt. In het kwadrant van de Guide (linksboven in de tabel) is bijvoorbeeld te zien dat de bijdrage van item 107 'bezorgdheid tonen voor het welzijn van docenten en medewerkers' (.836) bijna twee keer zo hoog als de score voor item 089 'de kernverschillen tussen groepsleden boven tafel halen...' (.421). Voor de vorming van de component is dit eerste item dus bijna twee keer zo belangrijk. Vergelijkbaar geldt dit ook voor de cursief weergegeven items van de andere rollen. Op basis van een structure matrix, waarbij de correlatie tussen het item en de component wordt genomen (zonder de andere items in ogenschouw te nemen), leidt dit niet tot noemenswaardige veranderingen (zie verder in bijlage 1).

In de onderstaande tabel worden de gebruikte 25 items weergegeven.

*Guide - Linksboven (Component 3)		*Diplomat - Rechtsboven (Component 2)	
Cronbach's alpha: ,779 – 5 items		Cronbach's alpha: ,806 – 6 items	
var107 (mentor) bezorgdheid tonen voor het welzijn van docenten en medewerkers	,836	var109 (bemiddelaar) beslissingen beïnvloeden die op hoger niveau genomen worden.	,846
var085 (mentor) luisteren naar privé-problemen van docenten en medewerkers.	,835	var077 (bemiddelaar) invloed uitoefenen op mijn superieuren in de organisatie.	,808
var091 (mentor) elke docent (of medewerker) met gevoel en zorg behandelen.	,765	var095 (bemiddelaar) doordringen tot mensen in hogere functies.	,745
var093 (mentor) aandacht en betrokkenheid tonen in de omgang met docenten en medewerkers.	,652	var103 (bemiddelaar) op een overtuigende manier nieuwe ideeën verkopen aan mijn superieuren.	,721
var089 (stimulator) de kernverschillen tussen groepsleden boven tafel halen en vervolgens actief meewerken aan de oplossing ervan.	,421	var076 (innovator) inventieve ideeën inbrengen	,464
		var080 (innovator) zoeken naar innovatieve en potentiële verbeteringen.	,454
*Guard - Linksonder (Component 4)		*Constructor – Rechtsonder (Component 1)	
Cronbach's alpha: ,728 – 4 items		Cronbach's alpha: ,918 – 11 items	
var102 (controleur) controleren op fouten en vergissingen	,713	var081 (bestuurder) de rol van de opleiding heel duidelijk stellen.	,825
var090 (controleur) erop toezien dat men zich aan de regels houdt.	,695	var078 (producent) verduidelijken van de noodzaak om opleidingsdoelen te bereiken.	,806
var082 (coördinator) strak de hand houden aan de logistiek	,665	var079 (bestuurder) voortdurend het doel van de opleiding verduidelijken.	,778
var111 (coördinator) een sfeer van orde en afstemming scheppen.	,511	var110 (bestuurder) regelmatig de doelen van de opleiding verduidelijken.	,744
		var099 (bestuurder) de opleiding de beoogde doelen laten bereiken.	,687
		var088 (producent) de opleiding stimuleren om doelen te bereiken.	,676
		var106 (bestuurder) de prioriteiten van het werk in de opleiding duidelijk stellen.	,667
		var104 (producent) erop toezien dat de opleiding op tijd de afgesproken doelen bereikt.	,654
		var094 (producent) de professionaliteit van het docententeam trachten te verbeteren.	,580
		var108 (producent) consequent de opleiding georiënteerd houden op het resultaat (b.v. rendement).	,475
		var111 (coördinator) een sfeer van orde en afstemming scheppen.	,416

Tabel 9. Overzicht van de items bij de vier rollen die voor de verdere analyse worden gebruikt, inclusief de Cronbach's alpha van de rollen.

Uit de statistische analyse van de items van het Competing Value Model, is het gerechtvaardigd de conclusie te trekken dat uit deze data vier rollen naar voren komen die door de academische middenmanagers in het Hoger Onderwijs worden verricht. Het gaat hier om vier rollen die elk voor een belangrijk deel gestoeld zijn op de betreffende kwadrant uit het Competing Values Model.

Het is belangrijk hierbij in ogenschouw te nemen dat er van de 36 oorspronkelijke items uit het Competing Values Model uiteindelijk 11 items niet zijn meegenomen vanuit methodologische overwegingen (zie voor een overzicht van deze 11 items de bijlage). Vanzelfsprekend heeft dit natuurlijk consequenties voor de interne validiteit van de nu gekozen rollen. Immers, doordat gebruik is gemaakt van een bestaande vragenlijst en daarvan 11 items niet worden gebruikt voor de vorming van managementrollen, kan het zo zijn dat het overgebleven gedeelte mogelijk niet alle relevante activiteiten van academische middenmanagers dekken. Verder in dit onderzoek wordt hierop teruggekomen. Op dit moment wordt ervoor gekozen om voor het kwantitatieve gedeelte van dit onderzoek uit te gaan van de vier hierboven beschreven rollen.

Beschrijvende statistiek rollen van academische middenmanagers

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Skewness		Kurtosis	
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error
Guiderol (schaalvariabele)	246	2,80	7,00	5,6106	,73427	-,945	,155	1,453	,309
Guardrol (schaalvariabele)	246	2,00	6,50	4,8618	,89226	-,738	,155	,351	,309
Diplomat-rol (schaalvariabele)	246	3,33	7,00	5,7568	,62914	-,390	,155	,494	,309
Constructorrol (schaalvariabele)	246	1,00	7,00	5,5868	,75372	-1,818	,155	7,097	,309

Tabel 10. Beschrijvende statistiek rollen van academische middenmanagers

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat academische middenmanagers de rol als Guard het minst sterk vervullen ($M = 4,86$), terwijl de rol van Diplomat het sterkst wordt vervuld ($M = 5,76$) en de standaarddeviatie tevens het laagst is. De grootste verschillen doen zich voor bij de Constructorrol (zie skewness en kurtosis scores). Uit de beantwoording blijkt dat de Diplomat rol en de Guiderol gemiddeld gezien het sterkst vervuld worden.

De administratieve taken van de Guard hebben kennelijk niet de voorliefde van de academische middenmanagers. Iets dat overigens ook door Harman (2002) werd aangetoond. Uit zijn onderzoek blijkt dat de interesse voor administratieve taken

veel lager is dan de interesse voor taken die met vakinhoudelijke zaken te maken hebben (onderzoeken en doceren). Daarnaast zijn hierin gelijkenissen zichtbaar met academische middenmanagers die - gegeven hun positie - zoeken naar de ruimte in hun eigen werksituatie. Zij gaan hiertoe interne politiek bedrijven en met handigheden spelen om op die manier hun eigen discretionaire ruimte te vergroten. In feite is dat het intrapreneurial gedrag dat ook in de literatuur reeds naar voren is gekomen (o.a. Schirmer, 2003). In het bijzonder geldt deze verklaring voor de rol van Guard. Het is een rol met taken die veelal ook op het ambtelijke niveau liggen en waaraan de academische middenmanager wellicht niet graag zijn handen brandt. En bijkomend element hierin is dat hij op dit vlak ook ondersteuning heeft van de ambtelijke staf (bijvoorbeeld het hoofd bureau onderwijs of een beleidsmedewerker). De rol van Diplomat kenmerkt zich natuurlijk ook doordat een beroep doet op de 'in-between'-functie van de middenmanager, waardoor hij sowieso in de positie komt om op een creatieve wijze te zoeken naar oplossingen.

Pearson	Guide	Guard	Diplomat	Constructor
Guiderol (schaalvariabele)	1	,307**	,333**	,475**
Guardrol (schaalvariabele)	,307**	1	,190**	,555**
Diplomat-rol (schaalvariabele)	,333**	,190**	1	,427**
Constructorrol (schaalvariabele)	,475**	,555**	,427**	1

Tabel 11. Pearson⁸ Correlaties rollen academische middenmanagers

In de bovenstaande tabel zijn de correlaties tussen de rollen van de academische middenmanagers weergegeven. Uit de tabel blijkt dat de vier rollen allen met elkaar samenhangen. Dit is vergelijkbaar met het model van Quinn & Rohrbauch waarbij de rollen ook sterk met elkaar samenhangen. Wel is er een duidelijk verschil in de mate waarin de rollen met elkaar samenhangen. Het verschil waarin de Guard en de Diplomat (,190**) samenhangen en de mate waarin de Guard en Constructor (,555**) samenhangen is behoorlijk groot. De relatie tussen de Guard en de Guide (,307**) hangt hier tussenin. Op basis van het model van Quinn en Rohrbauch is deze verdeling ook wel verklaarbaar, omdat de Guard en de Diplomat feitelijk elkaars tegenpolen zijn en daardoor dus in feite veel minder

8 Voor de interpretatie van de Pearson correlatiecoëfficiënt wordt in dit onderzoek de volgende vuistregel gehanteerd (Field, 2005; Cohen, 1988):

R = .1 – Klein effect

R = .3 – Gemiddeld effect

R = .5 – Groot effect

samenhang zouden moeten vertonen. De sterke samenhang tussen de Guardrol en de Constructorrol is vooral gelegen in het feit dat beide rollen gericht zijn op stabiliteit en het zekeren van proces (Guard) of van resultaat (Constructor). De Constructorrol hangt met alle rollen behoorlijk samen.

3.5.3. Deelgroepen

Tevens is onderzocht in hoeverre uitsplitsing van de respondenten in bepaalde deelgroepen leidt tot relevante en/of significante verschillen tussen die deelgroepen in de mate waarin zij de rollen vervullen. Zo is onder meer gekeken of er verschil is in de invulling van de rollen tussen het geslacht (man of vrouw), het type instelling (universiteit of hogeschool), de functie (directeur of manager/hoofd), en de hiërarchische positie (contact met CvB of docenten). Om deze groepsverschillen aan te tonen is gebruik gemaakt van de Anova-toets met geplande contrasten.

Geslacht

De sekse van de academische middenmanager heeft geen significante invloed op de mate waarin hij/zij de rollen vervult. Er zijn weliswaar enkele kleine verschillen tussen de mate waarin mannen of vrouwen de rollen vervullen. Zo is dit verschil het grootst bij de Guardrol (mannen $M = 4,78$, vrouwen $M = 4,98$), maar de kans dat deze waarden bij toeval zijn gevonden is te groot om te spreken van significante verschillen.

Onderzoek naar verschillen in de managementstijl tussen mannen en vrouwen suggereert dat vrouwen in (onderwijs) managementposities meer empathische intelligentie en democratisch leiderschap tonen en daarnaast effectiever met stress kunnen omgaan (o.a. Özkanli & White, 2009; Carvalho & De Lourdes Machado, 2010; Madden, 2011). Op basis daarvan was verwacht dat vrouwen bijvoorbeeld de rol van Guide sterker zouden invullen omdat de Guiderol zich onder meer richt op de verbinding en de relatie tussen personen. In deze onderzoeksgroep komt dit verschil echter niet tot uiting. Deze constatering sluit onder meer aan bij eerder onderzoek van Gemmere & De Weerd (2001) die eveneens tot de conclusie komen dat er geen verschil in managementstijl tussen mannen en vrouwen is. Wel zijn er aanwijzingen dat er verschillen kunnen zijn op persoonlijkheidskenmerken met een meer masculien of feminien karakter en dat vrouwen in managementposities geneigd zijn meer masculiene gedragingen te vertonen (o.a. Young, 2004).

Type instelling

Het type instelling hangt significant samen met de mate waarin academische middenmanagers de rollen vervullen. Dit verschil is significant voor alle vier rollen. De vier rollen worden op hogescholen significant sterker ingevuld dan op de universiteiten. Dat de rollen door de universitaire academische middenmanagers minder duidelijk worden ingevuld, valt mijn inziens te verklaren door hun meer hybride positie op het grensvlak tussen onderwijs en onderzoek.

Op universiteiten vervullen hoogleraren vaak de rol van academische middenmanager, naast hun rol als hoogleraar en intellectueel leider binnen de eigen vakgroep. Uit een recent onderzoek van Macfarlane (2011) onder hoogleraren die een hybride positie bekleden (zowel head of department / dean, als hun eigen rol als hoogleraar), blijkt dat de perceptie van de hoogleraar veel sterker gericht is op het leiderschap in het onderzoek (91% instemming), dan op het werken aan en beïnvloeden van de strategie van de instelling (55% instemming). De vervulling van hun inhoudelijke rol op hun vakgebied wordt door hoogleraren belangrijker gevonden dan het vervullen van de management rollen.

Voor hogescholen geldt dat de academische middenmanagers veelal ook als zodanig zijn aangesteld en dat het hun enige functie is. Hierdoor zijn zij in staat om zich sterker in die rollen te profileren. Daarbij komt ook dat vooral hogescholen in de recente jaren zijn aangesproken op hun functioneren en prestaties. Mogelijk dat hieruit ook het grote verschil tussen universiteit en hogeschool met betrekking tot de rol van Constructor, valt te verklaren. De contrasterende waarde (-,523, $p = ,000$) in de mate waarin de Constructorrol wordt vervuld is mijn inziens onder meer te verklaren doordat hogescholen in de afgelopen jaren onder druk van hun prestaties op het behaalde niveau van de studenten, toetsing en kwaliteit van de uitstroom zijn bekritiseerd. Dit heeft er wellicht toe geleid dat zij zich sterker zijn gaan richten op het realiseren van beoogde resultaten en doelen en als gevolg daarvan de Constructorrol sterker aanzetten.

Functie

De functies van academische middenmanagers zijn ingedeeld naar drie functiegroepen, namelijk directeur/dean⁹, manager/hoofd en een restgroep van coördinatoren. Er bestaat hierbij geen significant verschil tussen de drie functiegroepen wat betreft de mate waarin academische middenmanagers de rollen Guide, Guard en Diplomat vervullen. Wel bestaat er een significant verschil

9 De respondenten die in deze groep vallen met de functietitel 'dean' moeten niet verward worden met de decanen van universiteiten (en dus in mijn definitie tot het topmanagement behoren). Het gaat bij deze respondenten om vooral directeurs vanuit Hogescholen die daar de functienaam 'dean' hebben.

tussen de drie functiegroepen wat betreft de mate waarin de academische middenmanagers in deze functies de Constructorrol vervullen ($F(2, 99,438) = 5,950, p = ,004$). Hierbij geldt dat academische middenmanagers die de functie coördinator/rest bekleden significant zwakkere Constructoren zijn dan de academische middenmanagers die de functie directeur/dean of manager/hoofd vervullen. Academische middenmanagers in de functie van manager/hoofd bekleden de rol van Constructor gemiddeld het sterkst. Ten opzichte van de coördinatoren is dit verschil significant (gemiddeld ,402 hoger, $p = ,008$), maar ten opzichte van de directeuren is dit verschil niet significant (gemiddeld ,170 hoger). De directeur en de manager zijn dus gelijk in hun vervulling van de Constructorrol omdat hiertussen geen significant verschil is. Toch is het wel opvallend dat de academische middenmanagers in de functie van manager/hoofd de rollen van Guard ($M = 5,00$), Guide ($M = 5,70$) en Constructor ($M = 5,72$) het meest vervuld. Hoewel niet significant voor de rollen van Guard en Guide, is het een aanwijzing dat een manager/hoofd het meest in de organisatie verweven zit en erop gericht is om op een gecontroleerde manier resultaten te behalen. De directeur/dean vervult het meest de rol van Diplomat ($M = 5,80$) en hij is dus vooral ook gericht op het onderhouden van de externe relaties.

Hiërarchische positie

De hiërarchische positie van academische middenmanagers is onderverdeeld in vier groepen, namelijk: (1) academische middenmanagers met direct contact met CvB en docenten, (2) academische middenmanagers met alleen direct contact met CvB, (3) academische middenmanagers met alleen direct contact met docenten, en (4) academische middenmanagers zonder direct contact met CvB of docenten: de zogenaamde 'zwever'. Er bestaat geen significant verschil tussen de vier hiërarchische posities wat betreft de mate waarin academische middenmanagers in deze posities de rol van Guide, Guard en Constructor vervullen. Wel bestaat er een significant verschil tussen de vier hiërarchische posities wat betreft de mate waarin academische middenmanagers in deze positie de Diplomat rol vervullen. $F(3, 238) = 3,033, p = ,030$. De contrasten laten daarbij zien dat academische middenmanagers met 'direct contact met het CvB' de Diplomat rol het sterkst invullen. Dit is zowel het geval wanneer zij worden vergeleken met academische middenmanagers die zowel met CvB als docenten contact hebben ($,311, p = ,032$) als met academische middenmanagers met 'contact met docenten' en academische middenmanagers als 'zwevers' ($,226, p = ,032$). Kennelijk is het zo dat een academische middenmanager die direct contact met het CvB heeft, geneigd is om te proberen bepaalde zaken via het CvB geregeld te krijgen en ook andersom dat zij sterker naar beneden in de organisatie acteert. Door bijvoorbeeld nieuwe ideeën op een overtuigende manier te

presenteren aan het CvB, zouden zij hieraan bijvoorbeeld middelen kunnen overhouden. Floyd & Wooldridge (1992a, 1994, 1996) beschrijven dergelijk gedrag als de rol van de *championer*. Ook geldt natuurlijk voor deze groep dat zij de vertaalslag naar benden in de organisatie sterker oppakken.

Een andere opvallende score (maar niet significant) is dat academische middenmanagers die zowel contact hebben met het CvB als met de docenten de rollen Guard, Guide en Constructor het sterkst invullen en de rol van Diplomat het minst sterk ten opzichte van de andere groepen. Academische middenmanagers die zowel rechtstreeks contact hebben met het CvB als rechtstreeks met docenten zijn veelal werkzaam in de kleinere instellingen. Mogelijk is er in dergelijke instellingen sprake van (iets) minder politiek getinte handelingen en wordt er door academische middenmanagers hier meer gericht gewerkt aan het behalen van de doelen van de organisatie. Dit is vergelijkbaar met de functie van de manager/hoofd die ook aan de rollen Guard, Guide en Constructor de sterkste invulling geeft.

3.6. *Reflectie*

In dit hoofdstuk is geconstateerd dat uit de resultaten blijkt dat de acht rollen uit het Competing Values Model voor de academische middenmanager in het Hoger Onderwijs niet opgaan. Dit is een opvallend resultaat, omdat dit afwijkt van de resultaten van andere onderzoeken waarbij gebruikt is gemaakt van het Competing Values Model. Kennelijk is er bij academische middenmanagers in het hoger onderwijs sprake van een aparte situatie. In deze paragraaf worden enkele kwesties besproken.

In het vorige hoofdstuk is onder meer de complexe positie van de academische middenmanager beschreven en is onder andere geconcludeerd dat hij wordt geconfronteerd met hybride vormen van managerialisme (Bargh et al, 2000; Bright & Richards, 2001; Krahenbuhl, 2004; Tucker & Bryan, 1998) waarbij de rollen van Quinn & Rohrbauch gegeven de specifieke karakteristiek van universiteiten en hogescholen niet zo maar kunnen worden toegepast.

Wanneer we kijken naar de mate waarin de academische middenmanagers deze rollen vervullen (de gemiddelden van de scores van de rollen), valt op dat de verschillen hierin niet groot zijn. De rol Guard (4,86) wordt weliswaar duidelijk het minst sterk ingevuld. Dat deze rol het minst sterk wordt ingevuld kun je ook verklaren uit de tegenstelling tussen professionals en administrators (Hanson, 1991). Tussen de professionals en de administrators is er sprake van een grijs gebied en twee eigen domeinen. Het domein van de administrators kenmerkt zich door taken die ook op het gebied van de rol van de Guard liggen en dit kan

wellicht ook een reden zijn waarom academische middenmanagers deze rol minder sterk invullen, omdat er al andere functionarissen binnen de organisatie werken die dergelijke taken 'voor hun' doen, of omdat dit in hun ogen niet tot hun rol behoort. Daarnaast is reeds aangegeven (o.a. MacFarlane, 2011) dat academische middenmanagers ook niet direct hier hun belangstelling voor hebben (vooral niet op universiteiten), dan wel dat zij op dit vlak minder bevoegdheden hebben. Een opleidingsdirecteur hierover:

“..Bij ons is de pro-decaan voor alles verantwoordelijk. De directeur bedrijfsvoering is daarnaast voor geld en personeel verantwoordelijk en voor de directeur onderwijs is er eigenlijk niets gemandateerd. Kortom, ik moet manoeuvreren met mijn mogelijkheden en vooral zoeken naar het overleg ... daarmee kan ik wellicht iets tot stand brengen...” [uni013]

Verder is er slechts sprake van kleine verschillen in de mate waarin de rollen worden ingevuld. Voor de groep als geheel zijn de verschillen tussen de vervulling van een of meerdere rollen klein. Op individueel niveau ligt dit anders, omdat er academische middenmanagers zijn die een of meerdere rollen niet of nauwelijks invullen. In die situaties is het natuurlijk interessant om de vraag te stellen in hoeverre het erg is dat een academische middenmanager bijvoorbeeld de Guardrol niet vervult. Wat betekent dit voor de praktijk?

Eerder is al aangegeven dat ook in het Competing Values Model ervan wordt uitgegaan dat een manager alle rollen moet kunnen vervullen en wanneer hij dit niet kan, dat dit kan leiden tot problemen in de organisatie. Datzelfde geldt voor de vier rollen die in dit hoofdstuk zijn benoemd. Voor een goed verloop van de managementcyclus geldt dat de verschillende taken moeten worden verricht. Wanneer dit niet door de academische middenmanager gebeurt, is het van belang ervoor zorg te dragen dat dit dan binnen de organisatie door andere functionarissen wordt opgevangen. Bij het niet vervullen van de verschillende activiteiten die de rollen kenmerken leidt dit er bijvoorbeeld toe dat - wanneer de Guardrol minder of niet vervuld wordt - de organisatie rommelig of slecht georganiseerd is bij de onderwijs ondersteunende processen (roostering, e.d.). Bij een matige vervulling van de Constructorrol ontbreekt het aan focus in de organisatie, wat zich kan uiten door bijvoorbeeld lage rendementen. Bij een matige vervulling van de Guiderol kan dit leiden tot onrust bij het personeel, zich uitend in bijvoorbeeld onenigheden bij het personeel onderling of klant onvriendelijkheid richting studenten. Bij een matige vervulling van de Diplomat rol kan dit er bijvoorbeeld toe leiden dat er een naar binnen gekeerde organisatie ontstaat, die weinig mee gaat met ontwikkelingen. Er is dus voor de effectiviteit van de organisatie veel aan gelegen dat deze activiteiten op een goede manier worden

vervuld en het is zaak voor 'de organisatie' dat zij hierin een monitorende rol in heeft, door onder meer de juiste middenmanager op de juiste plek te positioneren.

Uit de correlaties tussen de rollen van de academische middenmanagers blijkt dat zij veel met elkaar samenhangen. Deze resultaten wijken overigens niet echt af van andere onderzoeken waarbij het Competing Values Model is gebruikt. Ook bij andere onderzoeken blijkt dat de verschillen tussen de rollen niet groot zijn (o.a. Denison et al, 1994; Hooijberg & Choi, 2001). Diverse onderzoekers wijten dit gebrek aan onderscheid aan de onterechte veronderstelling dat het Competing Values Model bestaat uit twee dimensies die elkaar zouden uitsluiten (o.a. Denison et al, 1994; Belasen & Frank, 2008). Recentelijk tonen Hartnell et al (2011) op basis van een meta-analyse van het Competing Values Model aan, dat de kwadranten niet concurrerend of paradoxaal zijn, doch naast elkaar bestaan en samen werken. Mede doordat de validiteit van de indeling van het Competing Values Model niet echt hard te maken is, toont de meta-analyse aan dat de indeling in types geen goede praktijk is, omdat zij de complexe werkelijkheid te veel vereenvoudigd voorstelt. Het is in ieder geval een aspect dat in dit onderzoek ook ten aanzien van de nieuwe rollen zal worden meegenomen.

De Boer, Goedegebuure & Meek (2010) presenteren het Competing Values Model van Quinn & Rohrbaugh als framework om verder onderzoek naar academisch middenmanagement in Hoger Onderwijs aan te moedigen. Zij stellen dit voor omdat dit model sinds de 80-er jaren succesvol is toegepast geweest in een brede range van onderwerpen zoals organisatorische cultuur, leiderschap stijlen, organisatorische ontwikkeling en organisatorische transformaties. Ook baseren zij zich erop dat er weinig reden of bewijs is om de validiteit van het model in twijfel te trekken, mede doordat het veelvuldig wordt gebruikt als basis voor o.a. 360-graden instrumenten bij prestatie reviews van senior-academische leiders (b.v. door Vilkinas & Cartan, 2006).

Dit onderzoek toont aan dat het Competing Values Model voor deze populatie niet valide is. Omdat dit onderzoek gebaseerd is op een representatieve afspiegeling van de Nederlandse academische middenmanagers, is het verstandig om de resultaten van dergelijk onderzoek - bij gebruik van het Competing Values Model bij academische middenmanagers in het Nederlands hoger onderwijs - in het licht van de in dit onderzoek gevonden resultaten te interpreteren.

3.7. Conclusie

Op basis van hetgeen in dit hoofdstuk aan de orde is gekomen, wordt voor de rest van dit onderzoek uit gegaan van vier rollen die door de academische middenmanager worden vervuld, namelijk Guard, Guide, Diplomat en Constructor.

Deze conclusie vanuit het empirisch onderzoek sluit aan op de resultaten van het literatuuronderzoek waarin ondermeer is beschreven dat uit de literatuur blijkt dat de activiteiten van academische middenmanagers zijn terug te voeren op vier typen activiteiten, namelijk administratieve, relatie gerichte, interveniërende en resultaatgerichte activiteiten. Ook is er in de recente literatuur aandacht voor een gerichtheid op resultaten en op mensen, waarbij de rollen van Guide en Diplomat (gerichtheid op mensen) en Guard en Constructor (gerichtheid op resultaten) goed aansluiten. Ook is geconcludeerd dat de rollen vanuit het Competing Values Model van Quinn & Rohrbauch niet opgaan voor deze groep van academische middenmanagers.

Interessant is het nu om te bezien welke variabelen mogelijk de vervulling van de rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs beïnvloeden. Wellicht dat op basis daarvan ook een verklaring kan worden gevonden waarom academische middenmanagers maar vier rollen vervullen. Vanaf het komende hoofdstuk wordt hierop nader ingegaan.

4. De invloed van organisatorische variabelen op de rollen van de academische middenmanager

4.1. *Inleiding*

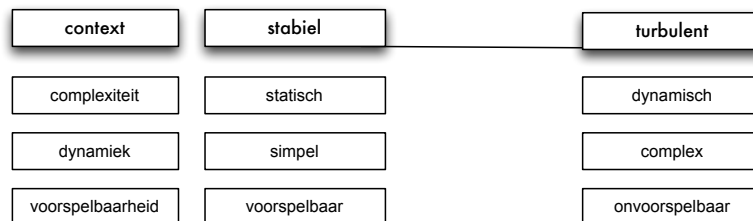
In het vorige hoofdstuk is geconcludeerd dat het Competing Values Model niet helemaal past op de populatie van de academische middenmanagers. In plaats daarvan zijn vier rollen geformuleerd, gerelateerd aan de vier kwadranten van Quinn & Rohrbaugh, die academische middenmanagers wel vervullen. Mogelijk wordt de mate waarin academische middenmanagers deze rollen vervullen beïnvloed door verschillende variabelen. In dit onderzoek worden in dit verband organisatorische en functie gerelateerde variabelen onderscheiden. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de invloed van de organisatorische variabelen op de mate van vervulling van de rollen van de academische middenmanager. Op basis van literatuur (o.a. Quinn, 1988; Floyd & Wooldridge, 1997) is gekozen voor drie organisatorische variabelen context, structuur en cultuur. Organisatorische variabelen bepalen de speelruimte van de academische middenmanager, met andere woorden in hoeverre hij een bepaalde rol kan vervullen. Hierbij is de verwachting dat hij door de invloed van organisatorische variabelen geneigd is om zijn eigen rol(len) sterker op te pakken (role making) naarmate hij zich meer in zijn rolvervulling belemmerd voelt. Zo zal bijvoorbeeld een academische middenmanager met een voorkeur voor de Guardrol deze rol sterker aanzetten, naarmate er meer sprake is van een instabiele situatie, omdat dit voor hem gevoelens van onzekerheid met zich meebrengt. Door de Guardrol sterker aan te zetten, probeert hij de stabiliteit in de organisatie te behouden of terug te brengen. De academische middenmanager geeft derhalve 'kleur' aan zijn rol en fungeert daarbij in meerdere of mindere mate als prisma. Hij ontvangt en interpreteert signalen en informatie en geeft deze op aangepaste wijze door in de organisatie. In dit hoofdstuk wordt onderzocht in hoeverre de organisatorische variabelen context, structuur en cultuur hierop van invloed zijn. In paragraaf 4.2 worden de drie organisatorische variabelen (context, structuur en cultuur) vanuit een theoretisch perspectief beschreven. Paragraaf 4.3 beschrijft de meetinstrumenten die in de survey per construct zijn gebruikt. Vervolgens worden de resultaten uit de survey in paragraaf 4.4 besproken. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een reflectie (§ 4.5) en conclusie (§ 4.6).

4.2. *Organisatorische variabelen*

4.2.1. Context

Reeds in de inleiding van dit onderzoek is beschreven dat de context van het hoger onderwijs dynamisch is en dat de context kan worden gezien als een competitieve omgeving waarin Hoger Onderwijs instellingen zich profileren. De hedendaagse academische middenmanager bevindt zich om verschillende redenen – die in hoofdstuk 2 zijn benoemd – in de frontlinie van deze competitieve omgeving doordat hij bij allerlei processen betrokken is. Processen waarbij hij informatie vanuit de organisatie naar andere organisaties overbrengt, bijvoorbeeld door vergaderingen met collega's van andere HO-instellingen, door conferenties, door overleg met externe instanties, enzovoorts. Andersom geldt eveneens dat hij betrokken is bij processen waarbij hij informatie van buiten de organisatie meeneemt voor gebruik of kennisdeling binnen de eigen organisatie. Ook dit kan door overleg of conferenties gebeuren, maar ook bijvoorbeeld door wet- en regelgeving, of door afspraken die gemaakt worden binnen commissies. In dat kader is het relevant om te weten hoe de academische middenmanager deze context van de instelling beoordeelt. Ervaart hij de context van de organisatie als turbulent of juist als stabiel?

Om de positie van de academische middenmanager op deze variabele op waarde te kunnen bepalen, wordt gebruik gemaakt van de omgevingsbenadering van Volberda (2004). Volberda onderscheidt een drietal factoren die de mate van turbulentie waarin de organisatie zich bevindt verklaren, namelijk dynamiek, complexiteit en voorspelbaarheid van de omgeving. Bij de dynamiek gaat het vooral om de frequentie en intensiteit van de veranderingen in de omgeving. Bij complexiteit spelen het aantal en de verwevenheid van de veranderingen een rol. Bij de voorspelbaarheid gaat het om de voorspelbaarheid van veranderingen in de omgeving en de mate waarin hierover informatie beschikbaar is. Volberda plaatst deze omgevingsfactoren op dimensies om daarmee te kunnen aangeven in welke mate een organisatie in staat is om in te spelen op de eisen uit de omgeving. Hij werkt dat verder uit in termen van flexibiliteit van een organisatie.



Figuur 7. Omgevingsfactoren en hun dimensies

In dit onderzoek is ervoor gekozen deze dimensies te gebruiken om te beoordelen in welke mate academische middenmanagers de context als turbulent of stabiel ervaren. In de bovenstaande figuur is dit aangegeven in de bovenste dimensie. Eronder zijn de drie dimensies van de omgevingsfactoren van Volberda aangegeven

Het is te verwachten dat de academische middenmanager bij een turbulente omgeving probeert grip te krijgen op de betekenis van die externe ontwikkelingen voor zijn (deel van de) organisatie. Dit doet hij met het oog op te behalen doelen, bijvoorbeeld door de vertaling van de ontwikkelingen uit de context naar producten, diensten van of voor de eigen organisatie (in de rol van de Constructor), dan wel met het oog op het draaiend houden van de organisatie, bijvoorbeeld door de verbetering van bepaalde onderwijs ondersteunende systemen te realiseren (in de rol van de Guard). Wanneer de academische middenmanager de context als stabiel ervaart is het aannemelijk dat er behoefte aan externe oriëntatie door de middenmanager ontstaat in de rolvervulling als Diplomat of Guide.

Afhankelijk van de rol voorkeur van de academische middenmanager leidt dit tot een ander type rolgedrag. Bij een turbulente context is het te verwachten dat een academische middenmanager de Guardrol en de Constructorrol sterker zal vervullen. De Guard wil namelijk controle houden over de interne processen, terwijl de Constructor zijn doelen wil behalen. Voor de Guide en Diplomat zal dit niet zo gelden. Voor hen is er geen reden om de rol sterker aan te zetten. De reden hiervoor is dat deze rollen sowieso goed tot uiting moeten komen bij meer turbulentie in de omgeving van de organisatie, omdat dit in de taken en activiteiten van deze rollen besloten ligt. De Guide en Diplomat rol worden sterker vervuld naarmate de context meer stabiel wordt ervaren.

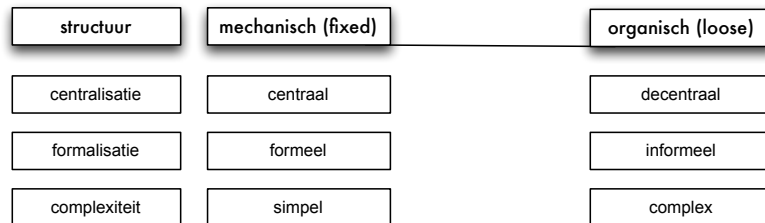
4.2.2. Structuur

Het begrip (organisatie)structuur kent vanuit verschillende wetenschappen en toepassingsgebieden vele definities. Over het algemeen wordt met de organisatiestructuur de wijze bedoeld waarop de taken en activiteiten binnen een organisatie zijn verdeeld over afdelingen en personen, en de wijze waarop de afstemming tussen de deeltaken tot stand komt. Eén van de manieren waarop deze taakverdeling en afstemming tot stand kan worden gebracht is door deze formeel vast te leggen. Lawton & Rose (1994) benoemen dit als de formele organisatie, waarbij de relatie tussen individuen en groepen wordt vastgelegd, waardoor een bepaalde orde en vaste systematiek ontstaat (in taken, bevoegdheden en verantwoordelijkheden), en de geleverde inspanningen op de doelen van de organisatie kunnen worden afgestemd. Er is uiteraard een grote variatie van mogelijke organisatiestructuren. Voorbeelden hiervan zijn de alom bekende lijnorganisatie, lijn-staforganisatie, matrixorganisatie en netwerkorganisatie, om maar enkelen te noemen. Met name bij grote(re) organisaties is het relevant om duidelijke afspraken te maken over de wijze waarop de taken en activiteiten zijn verdeeld.

Universiteiten zijn grote organisaties. Te verwachten is dat academische middenmanagers op verschillende lagen in de organisatie werkzaam zijn. Sommigen werken meer direct met het college van bestuur, terwijl andere academische middenmanagers meer direct met de werkvloer zullen werken.

Het gaat erom hoe de academische middenmanager zich gedraagt binnen die structuur en daarom is het relevant te weten wat de (ervaren) bewegingsvrijheid van de academische middenmanager is. Heeft hij bijvoorbeeld veel of weinig ruimte om eigen beslissingen te nemen? Verloopt alles volgens vooropgestelde regels of is er ruimte om af te wijken? Zijn de afdelingen en vakgroepen binnen de instelling overzichtelijk? Het gaat bij organisatiestructuur niet alleen om de feitelijke verdeling van verantwoordelijkheden en bevoegdheden.

Organisatiestructuur heeft ook betrekking op de systemen van planning en beheersing en de processen van besluitvorming, coördinatie en uitvoering (Volberda, 2004). Kort en goed: de taken, bevoegdheden en procedures kunnen vast liggen, gefixeerd zijn. Dan wordt er gesproken van een mechanische structuur. Ook is het tegenovergestelde mogelijk, namelijk dat er sprake is van een losse structuur, ofwel een organische structuur.



Figuur 8. Structuurfactoren en hun dimensies

Volberda (2004) typeert de structuur van organisaties op een dimensie van een mechanisch gefixeerde structuur naar een organische of losse structuur. Hij maakt daarbij gebruik van drie indicatoren, namelijk de mate van centralisatie, formalisatie en complexiteit van de organisatie.

Centralisatie wordt gemeten als de mate van participatie in het besluitvormingsproces of de plaats waar de autoriteit ligt om besluiten te nemen (Batelaan, 1993). Wanneer de besluitvorming bij een kleine coalitie van het management ligt, is er sprake van een hoge centralisatie. De rol van middenmanagers wordt bij een hoge centralisatie beperkt, omdat zij dan minder of zelfs niet worden betrokken bij de besluitvorming over voor hen relevante onderwerpen. Dit kan vervolgens invloed hebben op hun rolvulling. Immers wanneer zij niet bij de besluitvorming worden betrokken is de kans aanwezig dat dit invloed heeft op hun motivatie of dat zij het niet eens zijn met de gemaakte keuzes. Het gevolg hiervan is dat de bereidheid om uitvoering te geven aan de beslissingen lager is (Floyd & Wooldridge, 1992b).

Naarmate een organisatie groter wordt, neemt de decentralisatie toe en worden (aansturende) taken verdeeld. De verwerkingscapaciteit van informatie bij mensen heeft nu eenmaal zijn grenzen. Bij een grotere mate van decentralisatie worden ook 'lagere' niveaus in de organisatie gemandateerd om besluiten te nemen. Er ontstaan losse koppelingen in de organisatie wat ten goede komt aan de flexibiliteit en creativiteit binnen de organisatie (Birnbbaum, 1998). Hoger Onderwijsinstellingen zijn veelal grote organisaties die gekenmerkt worden door besluitvorming dat op allerlei niveaus plaatsvindt. Zo kwam bijvoorbeeld Baldrige (1978) op basis van een onderzoek bij meer dan honderd universiteiten in de USA tot de conclusie dat het universitaire besluitvormingsproces wordt gekenmerkt door inactiviteit, wisselende participatie, pressiegroepen met verschillende doelen en waarden, omvangrijke conflicten en beperkt gezag. Hoewel de universitaire bestuursstructuur, en dus ook het besluitvormingsproces, sinds 1978 wel veel veranderingen heeft ondergaan (zie ook hoofdstuk 1 en hoofdstuk 3), wordt aangenomen dat een aantal van de hierboven genoemde kenmerken zich nog

altijd voordoen. Hierbij kan bijvoorbeeld worden gedacht aan kenmerken zoals wisselende participatie, pressiegroepen en beperkt gezag. Eerder in dit onderzoek is in dit verband bijvoorbeeld al genoemd dat academische professionals (graag) veel autonomie genieten en dat daardoor gezag in alle lagen van de organisatie geconfronteerd wordt met compromissen sluiten in plaats van veranderingen direct te kunnen doorvoeren. Het open staan voor andermans mening en het sluiten van compromissen zijn overigens juist kenmerkend voor de wijze waarop academici zijn 'opgevoed'.

Formalisatie wordt gemeten als de mate waarin een organisatie geschreven regels, procedures en instructies gebruikt om gedrag te sturen. Formalisatie beschrijft hoe, waar en door wie taken worden uitgevoerd en beperkt hiermee de autonomie over het eigen werk. Formalisatie in een organisatie wordt gebruikt om bestaande activiteiten verder te optimaliseren en te stabiliseren, terwijl in een informele organisatiestructuur meer ruimte is voor het ontstaan van nieuwe activiteiten. In een formele organisatie zal de rol van de middenmanager beperkt blijven tot wat formeel is vastgelegd in procedures en regels. In een informele organisatie zijn er meer mogelijkheden om buiten de banen van het takenpakket te handelen.

Complexiteit wordt gemeten als de mate waarin een organisatie bestaat uit vele, onderling afhankelijke delen. Naarmate een organisatie meerdere niveaus, gespecialiseerde functies en afdelingen heeft en verspreid is over meerdere locaties, neemt de complexiteit toe. Bij een hoge complexiteit is het steeds moeilijker om alle beslissingen die binnen de organisatie worden genomen te coördineren en te controleren. Als gevolg daarvan is de macht binnen een organisatie met een hoge complexiteit meer verspreid en minder overzichtelijk dan in een organisatie met een lage complexiteit. Ook zullen de doelen en activiteiten van functionarissen en afdelingen minder overeenstemmen naarmate de complexiteit toeneemt. Voor de middenmanager betekent dit dat zijn directe invloedssfeer minder groot (door het ontbreken van hiërarchische lijnen). Wel biedt het mogelijkheden voor de middenmanager om indirecte politieke sturing te geven door lobby en marketingtechnieken.

In organisaties met een losse / organische structuur, d.i. een structuur die gekenmerkt wordt door decentralisatie, een informele structuur en complexiteit, zullen academische middenmanagers met voorkeur voor een Guard en Constructorrol geneigd zijn om hun rol sterker in te vullen. De Guard wil namelijk grip houden op de organisatie, terwijl de Constructor zich richt op zijn te behalen doelen. Hiervoor is het noodzakelijk de rol sterker op te pakken, omdat een organische organisatie minder vastomlijnde doelen heeft.

In organisaties met een gefixeerde structuur, zullen middenmanagers minder hun eigen rol kunnen maken en moeten zij de aan hen toebedeelde werkzaamheden uitvoeren. In dergelijke organisaties zullen middenmanagers zichzelf waarschijnlijk identificeren als supervisoren, met geformaliseerde autoriteit en een weinig autonome rol. In deze organisaties handelen middenmanagers als bewakers van goed bewaarde territoria. Hun belangrijkste focus en doel is de implementatie van de beslissingen die genomen zijn op het topmanagement niveau. Voor de academische middenmanagers met een overwegende Guide en Diplomat rol zullen zij in deze situatie sterker zullen invullen (dus bij een meer gefixeerde structuur). Zij hebben in hun rol namelijk meer last van vaste structuren. Zij zijn in hun rol meer gebaat bij decentralisatie en een informele structuur, omdat een losse structuur de vrije uitwisseling van informatie en het nemen van nieuwe initiatieven bevordert. Middenmanagers in de Diplomat rol stimuleren dit en gebruiken de informatie van meerdere afdelingen om nieuwe ideeën te ontwikkelen, die binnen de strategische richting passen of deze richting veranderen.

4.2.3. Cultuur

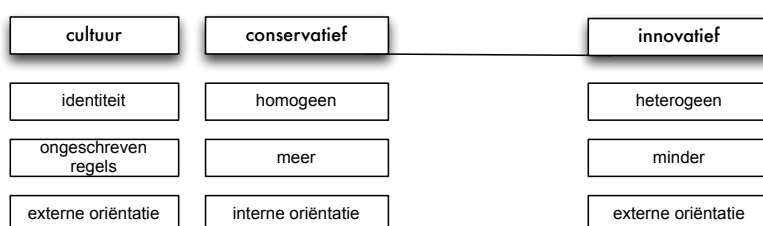
Organisatiecultuur is de derde organisatorische variabele van dit onderzoek. Organisatiecultuur is de gemeenschappelijke verzameling van normen, waarden en gedragsuitingen die gedeeld worden door de leden van de organisatie; de 'sociale lijm' die de leden van een organisatie aan elkaar en aan de organisatie bindt (Deal & Kennedy, 1982; Lammers, 1993b), Hofstede (1991) benoemt organisatiecultuur als de collectieve programmering van de leden van de organisatie. Schein (1992) ziet organisatiecultuur als het geheel van gezamenlijke uitingen, beleden waarden en artefacten. Van Muijen, Koopman & De Witte (1996) beschrijven organisatiecultuur als

"een verzameling van waarden, normen, uitingen en gedragingen die mede bepalen hoe mensen in een organisatie met elkaar omgaan en in welke mate zij energie steken in hun werk en de organisatie."

Hoger Onderwijs organisaties zijn kennisintensieve organisaties, die worden gekenmerkt door weinig hiërarchie, grote autonomie van slechts losjes gekoppelde basiseenheden en een enigszins diffuse besluitvormingsstructuur, meestal gebaseerd op niet altijd even inzichtelijke vormen van collegialiteit (Mouwen & Van Bijsterveld, 2000). Juist vanwege deze kenmerken én het feit dat HO-organisaties grote organisaties zijn, bestaan er ook veel subculturen in die organisaties. Voor een grote organisatie is het namelijk onmogelijk om de cultuur van een hele organisatie te typeren. Omdat er allerlei subculturen in grote organisaties zijn, is het daarom handiger om te kijken naar een aantal

kenmerkende elementen van cultuur (McNay, 1995). In het kader van dit onderzoek is het relevant om te zien in hoeverre de academische middenmanager de organisatiecultuur als conservatief (behoudend) ervaart of dat hij de organisatiecultuur juist ervaart als innoverend, waarin ruimte is voor vernieuwende gedachten en initiatieven.

Dagelijks voelen middenmanagers de organisatiecultuur (Eschbach & Volberda, 1999). Een middenmanager die een open organisatiecultuur ervaart voelt zich op zijn gemak en dit biedt hem bijvoorbeeld in de rol van Diplomat kansen om zijn (nieuwe) ideeën aan de man te brengen. Een strakke conservatieve organisatiecultuur ervaart hij juist als beklemmend waardoor hij niet creatief of innovatief kan zijn. Volberda (2004) maakt een onderscheid tussen conservatieve en innovatieve culturen van organisaties. Hij meet dit aan de hand van drie constructen, namelijk: identiteit, ongeschreven regels en externe oriëntatie.



Figuur 9. Cultuurfactoren en hun dimensies

Bij identiteit gaat het om de mate waarin organisatieleden zich identificeren met de organisatie. Naarmate de identiteit meer homogeen wordt geacht, neemt ook de mate toe waarin sprake is van een gemeenschappelijke coherente set van overtuigingen, waarden, taakgebruik en taalgedrag. Volgens Volberda (2004) bestaan organisaties met een homogene identiteit uit een enkele monolitische cultuur. Dit soort organisaties zijn tegenstrijdig met flexibiliteit en innovatie omdat ze de bronnen van verandering en creativiteit beperken voor beslissers aan de top. Ook neemt dan de mate toe waarin andere opvattingen en waarden anders worden bejegend. Er kan zelfs wantrouwen uit ontstaan (denk bijvoorbeeld aan sterke homogene culturen zoals de Amish-people) en dit staat veranderingen in de weg. Wanneer sprake is van een meer heterogene identiteit is er sprake van meerdere stromingen en opvattingen over wat wel en niet geaccepteerd wordt in de organisatie. Volberda (2004) beschrijft dat: *“een heterogene identiteit het volgens Meyer (1982) waarschijnlijker maakt dat de organisatie nieuwe strategieën accepteert die afwijken van haar oude strategieën”*.

Ongeschreven regels refereert aan de ‘gevoelsvrijheid’ die de academische middenmanager ervaart binnen zijn werkgebied. In een conservatieve cultuur

wordt er prijs gesteld op een bepaald wenselijk gedrag die de organisatielieden elkaar dwingen na te volgen. Nieuwe personeelsleden worden daarbij met krachtige impliciete socialisatieprocessen ingewerkt om ze mee te nemen in de werkwijzen en de opvattingen van de heersende cultuur. Eveneens is er in een conservatieve cultuur weinig tolerantie voor afwijkend gedrag. Er zijn daarbij veel stabiele en niet veranderende regels, en ook kunnen conflicten en kritieken niet openlijk worden geuit (Volberda, 1998; Robbins, 1989). Tenslotte kenmerken ongeschreven regels zich in de discipline-dominantie, ofwel de mate waarin de medewerkers eenzelfde opleidingsrichting (discipline) hebben. Een juridische opleiding kent bijvoorbeeld een hoge discipline-dominantie omdat er veel juristen werken. In een opleiding bestuurskunde is een lage discipline-dominantie omdat er naast juristen, ook economen, sociologen, politicologen enzovoorts werken. Organisaties met een hoge discipline-dominantie hebben meer moeite om over de grenzen van de eigen discipline heen te kijken. Met betrekking tot de ongeschreven regels kenmerkt een innovatieve cultuur zich door een hoge tolerantie, een lage socialisatie en een lage discipline-dominantie.

Het derde aspect van organisatiecultuur is de externe oriëntatie. Externe oriëntatie heeft betrekking op de vraag in hoeverre de organisatie volgens de academisch middenmanagers op de buitenwereld gericht is en relaties onderhoudt met externe personen en/of organisatie (de academische middenmanager speelt hier natuurlijk zelf een belangrijke rol in!). De externe oriëntatie wordt ook zichtbaar in de mate waarin de academische middenmanagers 'open' staan voor en inspelen op ontwikkelingen in de markt. Naarmate de externe oriëntatie groter is, zal er naar verwachting ook meer ruimte zijn voor innovatie.

De mate waarin sprake is van een innovatieve of conservatieve cultuur heeft invloed op het handelen van de (academische) middenmanager. Zowel in een meer conservatieve als meer innovatieve cultuur vervullen academische middenmanagers hun prisma functie, door creatief te zijn en te zoeken naar oplossingen die voor hun eigen rolvulling het beste aanvult. Zo stellen Dutton et al (1997) vast dat de cultuur van invloed is op het handelen van middenmanagers bij het verkopen van projecten richting topmanagement (bijvoorbeeld in de rol van Diplomat). De organisatiecultuur kan een psychologische veiligheid bieden voor middenmanagers om vrijuit aandacht te geven aan het welzijn van medewerkers (in de rol van Guide).

Een conservatieve cultuur waarin zekerheid wordt benadrukt, ontmoedigt echter voorvechtergedrag van middenmanagers. Allen (2003) concludeert bijvoorbeeld in een onderzoek naar de invloed van organisatorisch klimaat (manageriële versus collegiale benadering) op strategische innovatie in het Hoger Onderwijs, dat een meer 'conservatieve' benadering leidt tot

“...highly insecure environments which reinforce a vicious circle: staff being demotivated, cautious, less willing to take risks or exercise discretion and are more likely to resist change. In contrast, in environments where a more ‘collegial’ approach had been used, a virtuous cycle was created, whereby there was a willingness to be open and share information, there was a greater degree of cognitive conflict, and more positive interpersonal relationships.” (Allen, 2003).

Voor wat betreft de rollen van de academische middenmanagers, is in eerste instantie te verwachten dat er een verschil is te bespeuren bij een Guide en een Diplomat die hun rol sterker invullen bij een meer innovatieve cultuur, terwijl dit juist andersom zal gelden voor een Guard en een Constructor. Zij kunnen hun rol sterker invullen bij een conservatieve cultuur. De Guide en Diplomat zijn namelijk twee rollen die innovatieve kenmerken met zich meedragen, terwijl de rollen Guard en Constructor twee rollen zijn die meer manageriële kenmerken hebben. Echter, doordat er in grote organisaties sprake is van verschillende (sub)culturen binnen de organisatie en er dus niet van één organisatiecultuur kan worden gesproken, wordt ook verwacht dat er mogelijk in statistische betekenis geen significante resultaten zichtbaar zullen zijn.

4.3. Operationalisatie organisatorische variabelen

De organisatie gerelateerde variabelen zijn samengestelde variabelen die bestaan uit meerdere items en deels gebaseerd zijn op nieuw geformuleerde items en deels op items van de FARSIS-vragenlijst van Volberda & Van der Weerd (2004). FARSIS is een door Volberda en Van der Weerd ontwikkeld instrument om de flexibiliteit van organisaties te kunnen vaststellen.

De *context* van de organisatie, wordt gemeten op door de academische middenmanager ervaren dimensie stabiel versus turbulent. Dit geschiedt aan de hand van drie constructen, namelijk complexiteit, dynamiek en voorspelbaarheid. Door de beantwoording op de items samen te voegen kan een beoordeling worden gemaakt van de door de academische middenmanager ervaren stabiliteit of turbulentie in de context van de organisatie.

De *structuur* van de organisatie wordt uitgedrukt op de dimensie mechanisch versus organisch en wordt gemeten aan de hand van drie constructen, namelijk centralisatie (besluitvorming), formalisatie en complexiteit. De gebruikte items komen deels voort uit het FARSYS-instrument (Volberda, 2004) en aangevuld met items die zijn gebaseerd op de uitkomst van de literatuurstudie. Door de beantwoording op de items samen te voegen kan de door de academische middenmanager ervaren structuur van de organisatie worden beschouwd op de dimensie mechanisch-organisch.

Voor wat betreft de *cultuur* van de organisatie, is ervoor gekozen om de volgende drie aspecten van de cultuur te meten: identiteit, ongeschreven regels en externe oriëntatie. Op basis van deze drie aspecten kan een organisatie worden gepositioneerd op de dimensie conservatief versus innovatief. Deze keuze voor items is eveneens gebaseerd op Volberda's FARSYS-instrument. Volgens Volberda is een organisatie meer innovatief naarmate er meer sprake is van een zwakke en heterogene identiteit; weinig ongeschreven regels en een externe oriëntatie. Naarmate dit minder het geval is, is er sprake van een meer conservatieve organisatie. De items voor deze survey worden ontleend aan de desbetreffende items over de conservatieve of innovatieve cultuur uit de FARSYS-vragenlijst van Volberda. Daarnaast zijn enkele items toegevoegd op basis van de literatuurresearch. Bij elke schaal gaat het hier om twee extra items.

Omdat het hier om (deels) nieuwe items en schaalvariabelen gaat, zijn de verschillende schaalvariabelen gecontroleerd op de meetrichtingen en de dimensies van de variabelen. Dit heeft ertoe geleid dat sommige meetrichtingen en dimensies zijn aangepast, zodat alle variabelen overeenkomen met de dimensies zoals deze zijn bedoeld (context: van stabiel naar turbulent; structuur: van mechanisch naar organisch; cultuur: van conservatief naar innovatief). Ook zijn de schaalvariabelen onderzocht op onderlinge (Spearman) correlaties om te controleren of deze niet te sterk of te zwak zijn. Lage correlaties zouden namelijk ervoor kunnen zorgen dat de betrokken variabelen een eigen principiële component zullen vormen, terwijl een te hoge correlatie erop duidt dat variabelen in te hoge mate hetzelfde kenmerk meten, wat de PCA ook niet ten goede komt. Geen enkele gevonden correlatie bleek te zwak of te sterk te zijn.

Validiteit

Er is wederom voor gekozen om aan de hand van factoranalyse te bepalen in hoeverre de organisatorische variabelen valide constructen zijn. Om te bepalen hoeveel variabelen te onderscheiden zijn, is in eerste instantie het Kaiser's selectiecriterium gehanteerd, waarbij alleen die componenten worden meegenomen die een eigenvalue hebben van 1 of hoger. Verder is gekozen voor 'direct oblimin' rotatie met een standaard delta-waarde van 0, omdat vanuit de theorie uit kan worden gegaan van correlerende componenten (Field, 2005) binnen de drie variabelen context, structuur en cultuur. Gezien het aantal respondenten ($n=246$) is met betrekking tot de kritieke grenswaarde voor de ladingen die significant worden genoemd op de componenten gekozen voor een minimale lading van ,330 (Stevens, 2002).

Total Variance Explained							
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings (a.)
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	5,252	15,446	15,446	5,252	15,446	15,446	3,387
2	3,973	11,685	27,131	3,973	11,685	27,131	3,095
3	3,005	8,837	35,968	3,005	8,837	35,968	3,279
4	2,174	6,393	42,361	2,174	6,393	42,361	3,112
5	2,012	5,919	48,279	2,012	5,919	48,279	2,942
6	1,793	5,272	53,552	1,793	5,272	53,552	2,622
7	1,586	4,666	58,218	1,586	4,666	58,218	2,605
8	1,238	3,642	61,859	1,238	3,642	61,859	2,296
9	1,080	3,177	65,036	1,080	3,177	65,036	2,414

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

Tabel 12. Eigenvalues & verklaarde variantie model

Aan de hand van het Kaiser's criterium worden er 9 principiële componenten geïdentificeerd. Van deze 9 componenten blijkt achteraf dat deze theoretisch goed te duiden zijn. Er is ook geprobeerd om tot 3 componenten te komen, maar dan gingen de constructen door elkaar heen lopen. Door bij 9 componenten te blijven, wordt ervoor gezorgd dat de originele meetinstrumenten gevolgd kunnen blijven worden. Met behulp van een principale componenten analyse is vervolgens gezocht naar onderliggende constructen en daarbij is vooral de gedeelde variantie waardevol voor analyse. Veel gedeelde variantie betekent immers dat er valide componenten binnen de data gevonden kunnen worden. Uit de communalities van de variabelen (zie bijlage 1) blijkt dat er maar één variabele (var025) is die relatief weinig variantie heeft met de andere variabelen, maar omdat deze waarde net onder de .400 ligt - de minimale lading waarboven een item ter interpretatie bij een component kan worden gevoegd - wordt deze toch meegenomen.

De steekproefadequaatheid is gemeten met de Kaiser-Meyer-Olkin maatstaf en de algemene KMO-waarde bedraagt ,785, wat betekent dat deze data goed geschikt is voor PCA (Field, 2005). Vervolgens is met een pattern matrix gekeken naar de relatieve contributie van de afzonderlijke variabelen op iedere component (zie bijlage 1). Bij een vergelijking van deze pattern matrix met de vanuit de theorie veronderstelde indeling van de variabelen, blijkt dat deze indeling nagenoeg overeenkomst met het meetinstrument. Twee variabelen (var019 en var029) laden op twee componenten, maar omdat deze dubbele lading van beide onder de ,4

ligt, wordt deze in de verdere analyse niet meegenomen. De organisatie gerelateerde variabelen komen dus volledig intact naar voren uit de PCA (zie hiervoor onder meer de tabel van de interpretatie structure matrix: bijlage 1). In plaats van de drie organisatorische variabelen context, structuur en cultuur wordt dus gewerkt met negen componenten. De negen componenten hebben allen een betrouwbare schaal zoals te zien is aan de Cronbach's alpha (zie tabel hieronder).

Beschrijvende statistiek van organisatorische variabelen

Variabele naam:	Cronbach's alpha	Min.	Max.	Mean	Std. Dev.	Skewness	Kurtosis
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
Complexiteit context = Mate van complexiteit van de context van de organisatie (schaalvariabele)	,817	2,50	7,00	6,01	0,70	-1,39	4,26
Dynamiek = Mate van dynamiek binnen de context van de organisatie (schaalvariabele)	,750	1,75	7,00	5,08	0,83	-0,61	0,46
Onvoorspelbaarheid = Mate van onvoorspelbaarheid van de context van de organisatie (schaalvariabele)	,769	1,20	6,00	3,28	0,91	0,48	0,02
Besluitvorming = Mate waarin sprake is van decentrale besluitvorming in de organisatie (schaalvariabele)	,790	1,25	6,75	3,96	1,28	0,02	-0,89
Informele Structuur = Mate van informele structuur in de organisatie (schaalvariabele)	,830	1,00	6,40	3,74	1,16	0,07	-0,59
Complexiteit structuur = Mate van complexiteit van de structuur van de organisatie (schaalvariabele)	,689	1,50	7,00	5,33	1,10	-0,63	0,02
Identiteit = Mate waarin sprake is van een heterogene identiteit binnen de organisatie (schaalvariabele)	,746	1,00	6,00	3,13	1,18	0,94	0,17
Weinig ongeschreven regels = Mate waarin sprake is van weinig ongeschreven regels binnen de organisatie (schaalvariabele)	,699	1,50	7,00	5,29	1,15	-1,11	1,03
Externe orientatie = Mate waarin de organisatiecultuur extern georiënteerd is (schaalvariabele)	,801	1,50	7,00	5,00	0,93	-0,98	1,23

* Std Error Skewness = 0,16.

** Std. Error Kurtosis = 0,31

Tabel 13. Beschrijvende statistieken organisatie gerelateerde variabelen

Opvallend in de bovenstaande tabel is onder meer dat de complexiteit van de context groot wordt gevonden ($M = 6,01$) en ook de dynamiek van de context ($M = 5,08$) scoort hoog. Dat deze scores hoog uitvallen, kan worden verklaard doordat respondenten wellicht ook maatschappelijke geaccepteerde antwoorden hebben gegeven. Omdat de respondenten zelf hebben aangegeven hoe zij het ervaren, blijkt uit onderzoek (Fowler, 1995) dat vragen naar de huidige situatie gevoelig liggen voor vertekening door de respondent. Zo is bijvoorbeeld de neiging om te rapporteren dat iemand het rustig heeft niet in het belang van de respondent. Kortom, de sociale wenselijkheid speelt mogelijk wel een rol bij de beantwoording. De onvoorspelbaarheid van de context ($M = 3,28$) scoort daarentegen weer opvallend laag, hetgeen aangeeft dat de respondenten de context weliswaar dynamisch en complex vinden, maar wel overzichtelijk!

Voor wat betreft de variabelen over de structuur van de organisatie valt op dat de componenten besluitvorming ($M = 3,96$) en informele structuur ($M = 3,74$) relatief laag scoren. Kennelijk ervaren academische middenmanagers de processen van besluitvorming binnen de eigen instelling als weerbarstig en ervaren zij de formele regels binnen de instelling ook als ingewikkeld. Ook wordt de structuur van de organisatie als tamelijk complex gewaardeerd ($M = 5,33$).

De scores van de variabelen over de cultuur van de organisatie geven aan dat de organisatie tamelijk extern georiënteerd is ($M = 5,00$) en er weinig ongeschreven regels bestaan ($M = 5,29$). Dit duidt erop dat de respondenten veel vrijheden in hun gedragingen kennen en daarmee ook voor wat betreft hun werkzaamheden mogelijk een hoge autonomie kennen (zie ook volgende hoofdstuk). De identiteit van de cultuur scoort daarentegen vrij laag ($M = 3,13$), hetgeen erop duidt dat de identiteit meer homogeen dan heterogeen wordt ervaren. De overtuigingen, waarden, taalgebruik en het taalgedrag van de academische middenmanagers vertonen relatief veel overeenkomst.

Correlaties

Pearson	Complex context	Dynamiek	On-voorspelbaarheid	Besluitvorming	Informele Structuur	Complex structuur	Identiteit	Weinig Onge-schreven Regels	Externe Oriëntatie
Context									
Complexiteit context	1	,208**	,014	-,005	-,127*	,268**	-,154*	,017	,092
Dynamiek	,208**	1	,010	,130*	-,004	,056	-,148*	,181**	,125
Onvoorspelbaarheid	,014	,010	1	-,285**	,068	,140*	,234**	-,346**	-,267**
Structuur									
Besluitvorming (decentraal)	-,005	,130*	-,285**	1	,064	-,142*	-,130*	,339**	,263**
Informele Structuur	-,127*	-,004	,068	,064	1	-,212**	,172**	,019	-,156*
Complexiteit structuur	,268**	,056	,140*	-,142*	-,212**	1	,070	-,170**	-,088
Cultuur									
(heterogene) Identiteit	-,154*	-,148*	,234**	-,130*	,172**	,070	1	-,331**	-,373**
Weinig ongeschreven regels	,017	,181**	-,346**	,339**	,019	-,170**	-,331**	1	,399**
Externe oriëntatie	,092	,125	-,267**	,263**	-,156*	-,088	-,373**	,399**	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabel 14. Correlaties organisatie gerelateerde variabelen

Dit onderzoek startte met de verwachting dat gewerkt kon worden met drie variabelen, namelijk context, structuur en cultuur. In het voorgaande is aangetoond dat dit theoretisch niet klopt op deze groep respondenten. Dit blijkt ook, want uit de onderstaande correlatie tabel blijkt dat van elke oorspronkelijk onderscheiden variabele (context, structuur en cultuur), de drie beoogde constructen niet met elkaar correleren. Sterker nog: er is zelfs soms een negatief verband! Dit verklaart waarom het niet mogelijk is om ze samen te voegen tot drie constructen.

In de bovenstaande tabel zijn de constructen van de oorspronkelijke variabelen onderscheidend weergegeven. Bij de variabelen die bij context horen, blijken de constructen complexiteit en dynamiek wel significant met elkaar samen te hangen (,208**). Het construct onvoorspelbaarheid heeft geen relatie met de overige twee constructen. Maar wel met andere variabelen zoals besluitvorming en de drie 'cultuur' variabelen.

Bij de constructen van de oorspronkelijke variabele structuur is er een negatief verband tussen een informele structuur en de complexiteit van de structuur (-,212**). Dit is op zich logisch: een meer informele structuur hangt samen met een

simpeler organisatiestructuur. Tenslotte is er een negatief verband waar te nemen bij de samenhang tussen besluitvorming en complexiteit van de structuur (-,142*). Dit duidt erop dat meer complexiteit in de structuur verband houdt met meer centrale besluitvorming. Dat is wel opvallend, omdat de besluitvorming bij grotere organisaties over het algemeen meer gedecentraliseerd plaatsvindt. Als meer centrale besluitvorming als meer complexer wordt ervaren, brengt dit met zich mee dat de academische middenmanager harder zal moeten werken om te proberen zijn doelstellingen te bereiken.

De constructen van de oorspronkelijk bedoelde variabele cultuur hangen met elkaar samen. Minder ongeschreven regels hangt samen met meer externe oriëntatie (,399**). Het construct identiteit hangt negatief samen met deze beide constructen. Meer heterogeniteit van identiteit hangt samen met meer ongeschreven regels (-,331**) en ook met meer interne oriëntatie (-,373**). Dit is opvallend omdat het juist de verwachting was dat een meer heterogene identiteit zou samenhangen met externe oriëntatie en weinig ongeschreven regels.

Andere opvallende correlaties uit de onderstaande tabel zijn:

- Besluitvorming hangt samen met weinig ongeschreven regels (,339**).
Als de ervaren decentrale besluitvorming in een organisatie toeneemt, nemen de ervaren ongeschreven regels af.
- Weinig ongeschreven regels hangt negatief samen met onvoorspelbaarheid (-,346**). Anders gezegd betekent dit dat 'meer ongeschreven regels' samenhangt met een meer voorspelbare context.
- Besluitvorming hangt negatief samen met onvoorspelbaarheid (-,285**).
Wanneer decentrale besluitvorming toeneemt, neemt de voorspelbare context ook toe (en andersom). Met andere woorden lijkt dit erop te duiden dat wanneer de context voorspelbaar is, er wellicht sprake is van een wat liberaler beleid op het terrein van de besluitvorming in de organisatie.
- Besluitvorming hangt samen met externe oriëntatie (,263**) hetgeen erop duidt dat naarmate de externe oriëntatie toeneemt er ook sprake is van meer decentrale besluitvorming (en andersom).
- Onvoorspelbaarheid hangt samen met identiteit (,234**). Een meer onvoorspelbare context hangt samen met een meer heterogene identiteit.
- Onvoorspelbaarheid hangt negatief samen met externe oriëntatie (-,267**). Een meer onvoorspelbare context hangt samen met meer interne oriëntatie.
- Complexiteit van de context hangt samen met complexiteit van de structuur (,268**).

Deze constructen overziend, zijn besluitvorming en onvoorspelbaarheid opvallende constructen. Voor beide constructen geldt dat zij samenhangen met de drie cultuurconstructen. Voor onvoorspelbaarheid geldt dit iets sterker dan voor

besluitvorming, omdat deze laatste minder sterk samenhangt met het construct identiteit (-,130*).

Keuze van analysetechnieken

Centraal in dit hoofdstuk staat de vraag wat de invloed is van de organisatorische variabelen op de rollen van de academische middenmanagers. Besloten is hiervoor gebruik te maken van de Anova toets om groepsverschillen te kunnen verklaren. De respondenten worden daartoe op basis van de antwoordcategorieën in groepen ingedeeld en vervolgens wordt gekeken in hoeverre academische middenmanagers die in deze verschillende groepen zitten, verschillend scoren op de rollen. Vervolgens wordt gebruik gemaakt van contrasten om dieper in deze groepsverschillen te duiken, zodat specifieke hypothesen kunnen worden aangenomen of verworpen.

4.4. Resultaten

4.4.1. Invloed van organisatorische variabelen op de rollen

In deze paragraaf staat de invloed van organisatorische variabelen op de rollen van academische middenmanagers centraal. Hierbij geldt dat voor vijf van de negen variabelen er een significante invloed is gemeten. Voor vier variabelen geldt dat zij geen significante invloed uitoefenen op de mate waarin academische middenmanagers de rollen vervullen. Dit geldt voor de complexiteit van de structuur en eveneens geldt dit voor de drie cultuur variabelen, identiteit, ongeschreven regels en externe oriëntatie van de cultuur. In paragraaf 4.2.3. werd reeds benoemd dat het niet mogelijk is om voor een cultuurtype voor één grote organisatie te typeren, laat staan door ze allemaal op één spreekwoordelijke hoop te gooien. Daarom is te verwachten dat er bij de uitsplitsingen in de deelgroepen (§ 4.4.2) meer resultaat te verwachten is.

Complexiteit van de context

De ervaren complexiteit van de context van de organisatie hangt significant samen met de mate waarin de academische middenmanagers de Guiderol vervullen ($F(2,236): 3,079, p = ,048, r = ,16$). Dit is niet het geval voor de andere rollen. Uit de contrasten blijkt dat academische middenmanagers die de minste complexiteit van de context van de organisatie ervaren significant zwakkere Guides zijn (-,334, $p = ,034$). Dit betekent dat een academische middenmanager de Guiderol sterker vervult naarmate de complexiteit van de organisatie in zijn beleving toeneemt.

Kennelijk bestaat er dan meer behoefte en noodzaak om de medewerker te coachen, te behoeden of te begeleiden op bepaalde gebieden. Op zich is dit logisch wanneer we in ogenschouw nemen dat de academische middenmanager zowel qua leeftijd (gemiddeld plm. 50 jaar) als qua functie als 'senior' gezien kunnen worden om hun medewerkers bij te staan (b.v. door hen te coachen, te informeren, en dergelijke). Een voorbeeld van een hoofd opleiding:

"Ik probeer mij te realiseren: wat is mijn positie in de school en voor wie moet ik staan. Studenten. Collega's. En vanuit die positie, probeer ik daar waar ik ben, te vertellen wat ik vind. Veel meer is het niet. Ik schrijf geen notities. Ik doe geen onderzoek. Ik doe dat door daar waar ik ben, bij herhaling, mijn mening te geven en te vertellen wat mensen kunnen verwachten van die ontwikkelingen buiten de deur. Dus ik heb twee of drie topics en die blijf ik herhalen..." [hbo007]

Dynamiek van de context

De ervaren dynamiek van de context hangt significant samen met de mate waarin academische middenmanagers de rol van Diplomat en Constructor vervullen (Diplomat: $F(2,228): 4,885, p = ,008, r = ,20$; Constructor: $F(2,228): 3,934, p = ,021, r = ,18$). Dit is niet het geval voor de andere twee rollen. Academische middenmanagers die de meeste dynamiek van de context van de organisatie ervaren vervullen significant sterker de Diplomat rol ($,225, p = ,011$). De ervaren dynamiek van de context van de organisatie geeft een klein effect ($r = 0,20$) op de mate waarin een academische middenmanager de rol van Diplomat vervult. Dit geldt ook voor de Constructor. Academische middenmanagers die de meeste dynamiek van de context van de organisatie ervaren vervullen significant sterker de Constructorrol ($,296, p = ,006$). De ervaren dynamiek van de context van de organisatie heeft nagenoeg geen effect ($r = ,18$) op de mate waarin een academische middenmanager de Constructorrol vervult. De rollen Diplomat en Constructor zijn beiden gericht op de context en vanuit dat perspectief is het logisch dat wanneer de context meer dynamisch is, deze rollen ook sterker worden ingevuld. De academische middenmanager wil in dat geval grip proberen te krijgen op zijn omgeving.

Onvoorspelbaarheid van de context

De ervaren onvoorspelbaarheid van de context van de organisatie hangt significant samen met de mate waarin de academische middenmanagers de Guard en Constructorrol vervullen (Guard: $F(4,241): 2,736, p = ,044, r = ,18$; Constructor: $F(4,241): 3,850, p = ,010, r = ,22$). Dit is niet het geval voor de andere twee rollen.

De groep academische middenmanagers die neutraal scoren op de voorspelbaarheid van de context van de organisatie zijn de zwakste Guards. Het verloop van de scores is echter opmerkelijk. In eerste instantie lijkt het alsof ervan sprake is dat de vervulling van de Guardrol afneemt wanneer de mate van onvoorspelbaarheid toeneemt (n.l. van 4,98 naar 4,61). Echter, de groep academische middenmanagers die de context van de organisatie 'een beetje onvoorspelbaar' vinden, zijn vervolgens plotseling de sterkste Guards met een gemiddelde van 5,12. Opgemerkt wordt dat de standaarddeviatie binnen deze groep relatief groot is en dat deze groep slechts 19 leden telt. Dit verschil in gemiddelde is ook niet significant en daarom kan de hypothese (dat wanneer de onvoorspelbaarheid toeneemt, dit leidt tot zwakkere Guards) toch niet worden aangenomen.

Voor wat betreft de Constructoren geldt dat academische middenmanagers die de minste onvoorspelbaarheid van de context van de organisatie ervaren (groep 2 'voorspelbaar') significant de sterkste Constructoren zijn ($2 > 3,4,5$ ($,340$, $p = ,006$). Dit betekent dat wanneer de context van de organisatie als meer voorspelbaar wordt ervaren, de academische middenmanager ook de rol van Constructor sterker aanzet. Kennelijk geldt, dat als het voor de academische middenmanager ook duidelijker is welke doelen hij dient te behalen, hij ook duidelijker kan sturen. Vice versa geldt dan dat een academische middenmanager die in een minder voorspelbare situatie zit, ook minder intensief de Constructoren rol vervullen omdat ook hij dan ook meer moeite heeft om duidelijke doelen na te streven. Voor een middenmanager is het dus belangrijk om te beschikken over een aantal heldere strategische uitgangspunten. De ervaren onvoorspelbaarheid van de context van de organisatie heeft een klein effect ($r = ,22$) op de mate waarin een academische middenmanager de Constructorrol vervult.

Besluitvorming

De ervaren mate van decentralisatie in de besluitvorming van de organisatie hangt significant samen met de mate waarin academische middenmanagers de Diplomat-rol vervullen ($F(4,241): 2,545$, $p = ,040$, $r = ,20$). Dit is niet het geval voor de andere drie rollen. Academische middenmanagers die de meeste decentralisatie in de besluitvorming van de organisatie ervaren zijn significant sterkere Diplomats ($,322$, $p = ,004$). De ervaren decentralisatie in de besluitvorming van de organisatie heeft een klein effect ($r = ,20$) op de mate waarin een academische middenmanager de Diplomat rol vervult. Vooral in grotere organisaties geldt natuurlijk dat er op allerlei niveaus en terreinen besluitvorming plaatsvindt. Die besluitvorming heeft in meerdere en mindere mate invloed op de opleiding(en) waarvoor de academische middenmanager verantwoordelijk is. In het geval van een gecentraliseerde en - wellicht - top-down gestuurde

besluitvorming, valt er voor een academische middenmanager weinig eer te behalen om zich met de besluitvorming te bemoeien. Maar in het geval van de grote organisatie waar op de verschillende niveaus en terrein besluiten worden genomen met ook verschillende reikwijdten, is het erg belangrijk voor de academische middenmanager om zich vanuit zijn rol als Diplomat met die besluitvorming te bemoeien. Er zijn namelijk nogal wat kansen voor een academische middenmanager om zich met besluitvorming te bemoeien. Zo beschreef bijvoorbeeld hoofdstuk 2 de complexe positie van de academische middenmanager en juist doordat hij zich bevindt op het snijvlak van allerlei breukvlakken of spanningsvelden (tussen de administrators en professionals; tussen bestuur en werkvloer, e.d.), kan het in de rol van Diplomat nuttig zijn om zich met besluitvormingsprocessen te bemoeien. Immers; juist doordat er sprake is van wisselende coalities bij de besluitvorming (afhankelijk van het onderwerp waarover het gaat), juist doordat besluitvormingsprocessen onvoorspelbaar verlopen, en juist doordat besluitvorming in formele en in informele zin nogal eens door elkaar loopt (In 't Veld, 1984; Groot, 1988) heeft een academische middenmanager op meerdere momenten en situaties van het proces gelegenheid om zijn 'punt' te maken. Bij decentrale besluitvorming zal er namelijk vaker gezocht worden naar compromissen, waarbij de academische middenmanager zich derhalve in de rol als Diplomat kan profileren.

Informele structuur

De ervaren mate van informele structuur van de organisatie hangt significant samen met de mate waarin de academische middenmanagers de Guide, Guard en Constructorrol vervullen. Guide: $F(4,236): 3,160, p = ,015, r = ,23$. Guard: $F(4,236): 2,414, p = ,050, r = ,20$. Constructor: $F(4,236): 3,448, p = ,009, r = ,23$. Dit is niet het geval voor de Diplomat rol.

Voor wat betreft de Guiderol, zijn de academische middenmanagers die de meeste informele structuur van de organisatie ervaren (groep 6 'informeel') significant zwakkere Guides ($- ,494, p = ,004$). De ervaren informele structuur van de organisatie hangt beperkt ($r = ,23$) samen met de mate waarin een academische middenmanager de Guiderol vervult.

Voor wat betreft de rol van de Guard zijn academische middenmanagers die de minste informele structuur van de organisatie ervaren (groep 2 'formeel') significant de sterkste Guards ($2 > 3,4,5,6 (,337, p = ,042)$). De ervaren informele structuur van de organisatie heeft een klein effect ($r = ,20$) op de mate waarin een academische middenmanager de Guardrol vervult.

Ook bij de rol van de Constructor zijn de academische middenmanagers die de meeste informele structuur van de organisatie ervaren (groep 6 'informeel')

significanter de zwakste Constructoren zijn ($6 < 5,4,3,2$ (-,369, $p=,038$). De ervaren informele structuur van de organisatie heeft een klein effect ($r = ,23$) op de mate waarin een academische middenmanager de Constructorrol vervult.

In de relatie tussen de rollen en de informele structuur is vooral opvallend dat de Diplomat niet samenhangt met een meer informele structuur (overigens ook niet in negatieve zin). Bij de voorgaande variabele, besluitvorming, was het namelijk vooral de Diplomat waarmee een significante samenhang bleek te zijn. Kennelijk neutraliseert een meer informele structuur van de organisatie de rol van de Diplomat. Met andere woorden: een meer informele structuur leidt ertoe dat de specifieke activiteiten van de Diplomat, zoals het zoeken naar creatieve oplossingen en het door de lagen van de organisatie heen manoeuvreren, minder specifiek nodig zijn.

Conclusie

Wanneer we nu de invloed van de organisatorische variabelen op de rollen van de academische middenmanagers overzien door ze in een tabel te plaatsen (zie hieronder), dan valt op dat in alle gevallen geldt dat de samenhang van de organisatorische variabelen met de rollen klein is of - in enkele gevallen - klein tot gemiddeld¹⁰. Bij de variabele informele structuur is de samenhang met de rollen als gemiddeld te bestempelen omdat effectgroottes van $r=,23$ zijn gemeten. Het effect van de organisatorische variabelen op de vervulling van de rollen door academische middenmanagers is derhalve maar in beperkte mate aanwezig.

Een ander punt dat opvalt is dat de cultuur variabelen geen van alle significant zijn ten opzichte van de vervulling van de rollen door academische middenmanagers.

¹⁰ Voor de interpretatie van de Pearson correlatie coëfficiënt wordt de volgende vuistregel gehanteerd: $r = ,1$ - klein effect; $r = ,3$ - gemiddeld effect; $r = ,5$ - groot effect (Field, 2005).

	Guard	Guide	Diplomat	Constructor
Complexiteit (context)		,16		
Dynamiek			,20	,18
Onvoorspelbaarheid	,18			,22
Besluitvorming			,20	
Informele structuur	,20	,23		,23
Complexiteit (structuur)				
Identiteit				
Ongeschreven regels				
Externe oriëntatie				

Tabel 15. Effecten van organisatorische variabelen op de rollen van academische middenmanagers.

4.4.2. Deelgroepen

Ook is onderzocht in hoeverre de al eerder benoemde deelgroepen leiden tot andere resultaten. Uitsplitsing van de totale groep respondenten in deelgroepen geven ook indicaties over de generaliseerbaarheid van de resultaten. Uitsplitsing zou in principe niet tot grote verschillen moeten leiden, omdat dit - wanneer dit wel het geval is - dan consequenties heeft voor de generaliseerbaarheid. Het betreft de deelgroepen: geslacht (man of vrouw), type instelling (universiteit of hogeschool), functie (directeur of manager/hoofd), en hiërarchische positie (contact met CvB of docenten). Dezelfde verschillen analyses worden dus uitgevoerd, waarbij de totale groep respondenten wordt opgesplitst in de genoemde deelgroepen. Er wordt bijvoorbeeld gekeken of er een verschil is tussen mannen of vrouwen en de mate waarin de organisatorische variabelen invloed uitoefenen op de rollen. Ook hier is gebruik gemaakt van de Anova-toets en contrasttechnieken.

Geslacht

Bij een scheiding tussen mannen en vrouwen blijken er vier variabelen invloed te hebben op de rollen. Bij mannen hangt de Guiderol samen met complexiteit in de context ($F(3,143): 2,141, p=,046, r=,21$), onvoorspelbaarheid in de context ($F(9,122):3,54.643, p=,000, r=,27$) en de variabele besluitvorming ($F(2,704):4,142,$

$p=,033$, $r=,27$). De variabele besluitvorming hangt daarnaast ook samen met de Diplomat rol ($F(3,126):4,142$, $p=,017$, $r=,28$).

Bij vrouwen hangt de Constructorrol samen met complexiteit in de context ($F(2,968): 2,91$, $p=,024$, $r=,28$) en de variabele informele structuur ($F(3,180):4,88$, $p=,017$, $r=,36$). De overige vijf variabelen blijken geen significante invloed te hebben bij splitsing van het geslacht.

Opmerkelijk is dat mannen bij een meer complexe context meer de neiging hebben om aandacht aan het personeel te besteden, terwijl vrouwen bij een meer complexe context en ook bij een meer informele structuur de neiging hebben om de 'touwtes strakker in handen te nemen' en de Constructorrol duidelijker in te vullen.

Type instelling

Bij de splitsing tussen universiteiten en hogescholen vallen de volgende samenhangen op:

Bij universitaire academische middenmanagers hangen de Diplomat rol ($F(1,492): 2,121$, $p=,023$, $r=,25$) en de Constructorrol ($F(2,928):2,121$, $p=,010$, $r=,27$) samen met dynamiek in de context.

Bij academische middenmanagers van hogescholen hangt de mate waarin de Diplomat rol wordt vervuld samen een hogere inschatting van de variabele onvoorspelbaarheid van de context ($F(3,051):3,100$, $p=,032$, $r=,29$). Daarnaast hangt de Diplomat rol samen met informele structuur ($F(2,511):4,98$, $p=,047$, $r=,30$). De mate van vervulling van de Constructorrol hangt samen met een hogere inschatting van de onvoorspelbaarheid van de context ($F(3,433):3,100$, $p=,020$, $r=,31$), ook hangt de Constructorrol samen met identiteit ($F(3,465):4,102$, $p=,011$, $r=,35$). Uit de contrasten hierbij blijkt dat Constructoren van hogescholen die de identiteit homogeen ervaren een significant sterkere invulling aan de Constructorrol geven ($,313$, $p=,036$) dan de Constructoren die de identiteit een beetje homogeen of heterogeen ervaren. De overige vijf variabelen blijken geen significante invloed te hebben bij splitsing van het type instelling.

Opvallend is dus dat bij een splitsing van respondenten vanuit universiteiten en hogescholen alleen de rollen Diplomat en Constructor beïnvloed worden door de organisatorische variabelen. De effectgrootte is bij de hogescholen groter dan op de universiteiten, namelijk gemiddeld tot groot. Dit is ook logisch. Eerder is geconstateerd dat de rollen op hogescholen sterker vervuld worden dan op universiteiten.

Functie

Bij de splitsing tussen directeuren en managers vallen de volgende samenhangen op:

Bij directeuren academische middenmanagers hangt de vervulling van de Guiderol samen met onvoorspelbaarheid ($F(3,218):3,32.780$, $p=,035$, $r=,24$) en met informele structuur ($F(2,654):4,120$, $p=,036$, $r=,29$). De vervulling van de Constructorrol hangt samen met onvoorspelbaarheid ($F(3,451):3,121$, $p=,019$, $r=,28$). De vervulling van de Diplomat rol hangt samen met besluitvorming ($F(2,935):4,119$, $p=,024$, $r=,30$). De vervulling van de Guardrol hangt samen met informele structuur ($F(4,228):4,120$, $p=,003$, $r=,35$).

Bij managers academische middenmanagers hangt de vervulling van de Diplomat rol samen met dynamiek ($F(3,196):2,68$, $p=,047$, $r=,29$) en met ongeschreven regels ($F(2,783):4,69$, $p=,033$, $r=,37$). De vervulling van de Constructorrol hangt samen met onvoorspelbaarheid ($F(3,996):3,70$, $p=,011$, $r=,38$) en met externe oriëntatie ($F(3,676):3,68$, $p=,016$, $r=,37$).

Het valt op dat directeuren bij alle rollen worden beïnvloed door een bepaalde organisatorische variabelen, terwijl voor managers geldt dat alleen de rollen Diplomat en Constructor beïnvloed worden.

Hiërarchische positie

Bij de hiërarchische positie vallen de volgende samenhangen op.

Bij academische middenmanagers met direct contact met het CvB hangt de vervulling van de Diplomat rol samen met dynamiek ($F(3,662):2,62$, $p=,031$, $r=,33$); de vervulling van de Constructorrol hangt samen met onvoorspelbaarheid ($F(3,839):3,60$, $p=,014$, $r=,40$); de Guardrol hangt samen met complexiteit van de structuur ($F(3,194):3,56$, $p=,030$, $r=,38$);

Bij academische middenmanagers met direct contact met de werkvloer hangt de vervulling van de Guardrol samen met dynamiek ($F(3,741):2,100$, $p=,027$, $r=,26$) en met onvoorspelbaarheid ($F(4,408):3,101$, $p=,006$, $r=,34$) en identiteit ($F(2,535):4,102$, $p=,021$, $r=,33$). De vervulling van de Constructorrol hangt samen met dynamiek ($F(5,688):2,100$, $p=,005$, $r=,32$) en met informele structuur ($F(2,517):4,101$, $p=,046$, $r=,30$) en identiteit ($F(3,495):4,102$, $p=,010$, $r=,35$).

Bij academische middenmanagers met direct contact met de werkvloer en het CvB hangt de vervulling van de rol van de Diplomat ($F(4,312):4,21$, $p=,011$, $r=,67$) en Constructor ($F(5,887):4,21$, $p=,002$, $r=,73$) samen met weinig ongeschreven regels.

Bij zwevende academische middenmanagers hangt de Guardrol samen met dynamiek ($F(5,237):2,34$, $p=,010$, $r=,49$) en met onvoorspelbaarheid ($F(3,090):3,37$, $p=,039$, $r=,45$). De vervulling van de Diplomat rol hangt samen met dynamiek ($F(3,315):2,34$, $p=,048$, $r=,40$).

Dynamiek blijkt een grote invloed te hebben op de mate van vervulling van de rollen bij academische middenmanagers. Afhankelijk van het contact (rechtstreeks met het CvB of juist rechtstreeks met de werkvloer) werkt dit in twee richtingen uit. In het geval dat de academische middenmanager direct contact heeft met het CvB neemt de Diplomat rol toe, terwijl een academische middenmanager met direct contact met de werkvloer juist meer op control gerichte rollen zoals Guard en Constructor oppakt.

Het grootste effect doet zich voor bij de academische middenmanagers die direct contact met CvB en de werkvloer hebben en weinig ongeschreven regels hoger inschatten. Hierbij neemt de rol van Diplomat ($r=,67$) en Constructor ($r=,73$) toe. Een organisatie met maar weinig organisatorische lagen heeft dus een groot effect op deze rollen.

4.5. *Reflectie*

In dit hoofdstuk is gebleken dat niet kon worden uitgegaan van de drie organisatorische variabelen context, structuur en cultuur, maar van negen variabelen. Op basis van elk van de oorspronkelijk bedoelde variabelen zijn drie aparte variabelen gevormd. Deze verandering heeft consequenties voor de verwachtingen voor wat betreft de invloed van de organisatorische variabelen op de rollen van de academische middenmanagers. De theoretische vooronderstelling bleek niet valide te zijn omdat de drie constructen van elk van de drie variabelen slecht correleerden en zich niet samen lieten voegen.

Voor wat betreft de context van de organisatie probeert een academische middenmanager grip te krijgen op de betekenis van externe ontwikkelingen voor zijn (deel van de) organisatie. Dit leidt er dan vervolgens toe dat het de verwachting was dat naarmate de context van de organisatie als meer turbulent ervaren wordt, een academische middenmanager de rollen Guard en Constructor sterker zal invullen omdat deze rollen meer gericht zijn op de stabiliteit in de organisatie. Voor de rollen Guide en Diplomat was de verwachting dat wanneer zij meer turbulentie ervaren, dit geen invloed zou hebben omdat deze rollen juist gebaseerd zijn op flexibiliteit en er dus geen 'wrijving' met die rollen ontstaat. Deze aanname gaat wel op voor de variabele onvoorspelbaarheid van de context. Hier hebben we geconstateerd dat de Guard en Constructorrol sterker worden ingevuld naarmate de onvoorspelbaarheid van de context hoger wordt ingeschat.

Voor de twee andere 'context' variabelen ligt dit anders. Dynamiek blijkt vooral de rollen Diplomat en Constructor te beïnvloeden, terwijl de complexiteit van de context alleen de Guiderol beïnvloedt. In alle gevallen gaat het om kleine effectgroottes, maar het is anders dan de verwachting. Wanneer gekeken wordt naar de uitsplitsing in de deelgroepen, dan valt op dat de complexiteit van de context wel significante scores kent bij het geslacht. Mannen zetten de Guiderol sterker aan, terwijl vrouwen de Constructorrol sterker aanzetten. Dat mannen de Guiderol sterker aanzetten komt overeen met de algemene verwachting met betrekking tot de context, in tegenstelling tot het sterker aanzetten van de Constructorrol door vrouwen. Kennelijk bestaat er bij vrouwen meer noodzaak aan duidelijkheid en sturing op resultaat wanneer zij in de rol van academische middenmanager functioneren en geconfronteerd worden met een complexe organisatiecontext. Bij de variabele Dynamiek is een opvallende effectgrootte voor de rollen Guard ($r = .49$) en Diplomat ($.40$) bij de 'zwever' (zie voor verklaring volgende pagina).

Voor wat betreft de structuur van de organisatie is gesteld dat een academische middenmanager bij een losse structuur meer de neiging zou hebben om de rollen Guard en Constructor in te vullen, terwijl een academische middenmanager bij een meer gefixeerde organisatiestructuur juist meer de rollen Guide en Diplomat zou vervullen. Bij de structuur variabelen werkt dit anders uit. Bij de variabele besluitvorming (de mate van decentralisatie van het besluitvormingsproces) is zowel voor de gehele populatie als in de deelgroepen te zien dat de Diplomat rol sterker wordt aangezet wanneer de mate van decentralisatie van het besluitvormingsproces toeneemt. Bij de deelgroepen is hetzelfde van toepassing in de groep van directeuren en daarnaast om de mannelijke academische middenmanagers (die in dat geval overigens ook de Guiderollen sterker oppakken). Dit is te verklaren doordat er in de grote organisaties op veel verschillende plaatsen in de organisatie en op momenten in het besluitvormingsproces besluiten worden genomen, dat het voor academische middenmanagers belangrijk is om te proberen in dit proces zijn invloed uit te oefenen in de rol van Diplomat. Dit is reeds in paragraaf 4.4.1. beschreven.

De academische middenmanagers ervaren de structuur van de organisatie als behoorlijk formeel ($M = 3,74$). Dit betekent dat zij ervaren dat zij de ruimte pakken om hun eigen rol te maken (role making, zie hoofdstuk 3). Overeenkomstig met deze theoretische notie, is dit ook gebleken. Een meer informele structuur heeft voor de gehele populatie invloed op de vervulling van drie rollen, namelijk de Guide, Guard en Constructor. Het is de enige organisatorische variabelen die dit doet. Bij een informele structuur geven AMM-vrouwen en academische middenmanagers met direct contact met de werkvloer een sterkere invulling aan de Constructorrol. Op hogescholen leidt een meer informele structuur tot een

sterkere invulling van de Diplomat rol. Tenslotte vervullen directeuren bij een meer informele structuur de rollen Guide en Guard sterker.

Een opvallende uitkomst is dat de drie cultuur variabelen voor de gehele populatie geen significant samenhang hebben met de uitoefening van de rollen. De verwachting was dat academische middenmanagers bij een meer innovatieve cultuur de rollen Guide en Guard sterker zouden invullen en bij een meer conservatieve cultuur de rollen van Diplomat en Constructor. Toch verbaast het niet dat er voor de gehele populatie geen significante invloed te meten zijn. Een verklaring kan zijn dat dit komt doordat de universiteiten en hogescholen als grote instellingen zoveel verschillende subculturen hebben dat dit onderscheid niet in kwantitatieve cijfers valt uit te drukken. Wel zijn er enkele interessante scores bij de deelgroepen te benoemen. Hogeschool academische middenmanagers die zich sterker identificeren met de organisatie vullen de Constructorrol sterker in; terwijl academische middenmanagers met direct contact met de werkvloer in dit geval de Guardrol en Constructorrol sterker invullen. Naarmate een manager minder last heeft van ongeschreven regels en zich vrijer kan opstellen, vervult hij ook sterker de rol van Diplomat. Vooral voor academische middenmanagers die direct contact hebben met CvB en docenten is het zo dat zij in dit geval de rol van Diplomat en Constructor sterk invullen. Naarmate een manager meer open staat voor de ontwikkelingen in de markt vervult hij de Constructorrol sterker, maar bij directeuren is geen invloed waargenomen.

In de onderstaande tabel worden de effectgroottes van de verschillende variabelen op de rollen van academische middenmanagers, uitgesplitst per deelgroep, gepresenteerd. Hierbij is ervoor gekozen om alleen de effectgroottes gelijk of groter dan $r=,30$ te presenteren omdat het hier dan alleen om de scores gaat die een gemiddeld tot groot effect sorteren. In de cellen van de onderstaande tabel worden de effectgroottes van de betreffende deelgroep benoemd zoals deze is gemeten voor de variabelen die voor die betreffende cel in de kolom en rij gelden. Als voorbeeld (links boven in de tabel): Bij de groep zwevende academische middenmanagers hangt de vervulling van de Guardrol samen met de Dynamiek van de context ($r=,49$). De grijs gevulde cellen in de tabel representeren de relaties waarbij een significante samenhang voor de gehele populatie is gemeten.

	Guard	Guide	Diplomat	Constructor
Complexiteit (context)				
Dynamiek	Zwever $r=,49$		Direct met CvB $r=,33$ Zwever $r=,40$	Direct met werkvloer $r=,32$
Onvoorspelbaarheid	Direct met werkvloer $r=,34$ Zwever $r=,45$			Hogeschool $r=,31$ Manager $r=,38$ Direct met CvB $r=,40$
Besluitvorming			Directeur $r=,30$	
Informele structuur	Directeur $r=,35$		Hogeschool $r=,30$	Vrouw $r=,36$ Direct met werkvloer $r=,30$
Complexiteit (structuur)	Direct met CvB $r=,38$			
Identiteit	Direct met werkvloer $r=,33$			Hogeschool $r=,35$ Direct met werkvloer $r=,35$
Ongeschreven regels			Manager $r=,37$ Direct met CvB en docenten $r=,67$	Direct met CvB en docenten $r=,73$
Externe oriëntatie				Manager $r=,37$

Tabel 16. Effecten van organisatorische variabelen op de rollen van academische middenmanagers met een Pearson r score $< ,30$.

Op deze manier gepresenteerd is in een oogopslag zichtbaar dat de Guiderol eigenlijk geen gemiddelde of grote effecten ondervind van de organisatorische variabelen.

Opvallend is dat er bij academische middenmanagers op universiteiten geen gemiddelde of grote samenhangen zijn tussen de organisatorische variabelen en de vervulling van de rollen, dit in tegenstelling tot hogescholen. Mogelijk dat de academische middenmanagers op universiteiten met hun eeuwenoude merites en tradities zich minder sterk laten beïnvloeden door organisatorische variabelen. Ook bij mannelijke academische middenmanagers zijn geen gemiddelde of grote effecten tussen organisatorische variabelen en de vervulling van de rollen.

De grootste effecten doen zich voor bij de hiërarchische posities. Met name de samenhang van weinig ongeschreven regels bij academische middenmanagers die direct contact met het CvB en docenten hebben en de rollen Diplomat en Constructor is groot te noemen. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat het hier om een vrij kleine categorie gaat ($N = 26$). Een andere opvallende score is te

vinden bij de 'zwever'. De samenhang van de variabelen Dynamiek en Onvoorspelbaarheid en de rolvulling van Guard en de samenhang van de variabele Dynamiek en de rolvulling van Diplomat is iets dat wellicht te verklaren is doordat de zwever zich minder sterk kan opstellen ten opzichte van een andere laag in de organisatie, omdat hij namelijk alleen een soort indirecte invloed kan uitoefenen. Naar beneden in de organisatie heeft hij te maken met iemand die wellicht dichter op het eigen vakgebied zit, en naar boven in de organisatie beschikt hij - t.o.v. de ander - over minder bevoegdheden. Hierdoor is het verstandig om zijn handen niet (te snel) te branden. Het lijkt alsof de zwevende academische middenmanager zich in dit verband vooral opstelt als een 'hitteschild' voor zijn medewerkers. Doordat hij noch expliciet de rol van Guard, noch expliciet de rol van Constructor vervult, kan hij zich meer opstellen als een soort onderwijskundig huisvader, een primus inter pares, die de rust in de organisatie (of zijn eigen vakgroep) zoveel mogelijk probeert te bewaren. Hij bemoeit zich weliswaar met de gegevens die hij vanuit het college van bestuur krijgt, maar loopt er niet echt warm voor. Verschillende onderwerpen van de strategische innovaties kan hij ook links laten liggen omdat het mogelijk geen directe actie verwacht vanuit zijn opleiding en ook omdat er vanuit zijn positie in de organisatie niet rechtstreeks iets van hem wordt verwacht (en als dat wel het geval mocht zijn, kan hij de vraag nog een laag in de organisatie doorspelen). Wanneer hij daarnaast ook niet ambitieus is om het eigen onderwijsproces te vernieuwen of te veranderen, is het verklaarbaar dat deze Guard en Constructorrollen niet sterk wordt ingevuld door de academische middenmanager.

Tot slot valt op dat de opsplitsing van de totale groep respondenten in deelgroepen met zich heeft meegebracht dat er meerdere variabelen significante samenhang hebben met de rollen van academische middenmanagers. Natuurlijk valt dit in het bijzonder op bij de culturele variabelen. Immers, bij de totale populatie als geheel werden er geen significante verschillen gevonden, terwijl dit nu wel het geval is. Maar ook bij de overige variabelen zijn er meerdere significante samenhangen te meten. Enerzijds is dit te verklaren doordat er in sommige gevallen sprake is van kleine groepen (bijvoorbeeld de groep 'zwever'), waardoor resultaten vertekenen. Maar anderzijds is dit ook een indicatie dat de totale groep academische middenmanagers niet al te zeer als een homogene groep moet worden beschouwd. Wat bijvoorbeeld ook opvallend is, is dat managers bij ongeschreven regels en Diplomat, en externe oriëntatie en Constructor een sterke samenhang hebben (,37). Verderop in dit onderzoek wordt hierop teruggekomen.

4.6. Conclusie

In dit hoofdstuk is de invloed van organisatorische variabelen op de rollen van academische middenmanagers onderzocht. Hierbij is op basis van de resultaten uit het onderzoek geconstateerd dat voor de organisatorische variabelen geldt dat zij hooguit een klein effect sorteren op de rollen van de gehele populatie van academische middenmanagers. Voor zover het de gehele populatie betreft bevindt de effectgrootte zich rond de ,20 en dit is derhalve klein te noemen. In vergelijking met de andere organisatorische variabelen vertoont de variabele informele structuur de grootste samenhang met de vervulling van de rollen Guide, Guide en Constructor. Kennelijk verrichten academische middenmanagers hun activiteiten zonder dat zij zich veel van de organisatie aantrekken.

De effecten van organisatorische variabelen op de rollen van academische middenmanagers zijn groter wanneer we kijken naar de verschillende deelgroepen. Zo doen zich bijvoorbeeld opvallend grote effecten voor bij de hiërarchische posities. Met name de invloed van weinig ongeschreven regels bij academische middenmanagers die direct contact met het CvB en docenten hebben is groot te noemen. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat het hier om een kleine deelgroep gaat, die daardoor niet representatief is voor de gehele populatie van academische middenmanagers, doch slechts voor de groep van respondenten geldt. Tegelijkertijd zijn dit ook indicaties dat de groep academische middenmanagers heterogeen van samenstelling is.

5. De invloed van functiegerelateerde variabelen op de rollen van de academische middenmanager

5.1. *Inleiding*

Functiegerelateerde variabelen zijn gebaseerd op de wijze waarop hij als professional omgaat met de mogelijkheden die zijn functie biedt. Dit hoofdstuk gaat in op de invloed van een drietal functiegerelateerde variabelen op de mate van vervulling van de rollen van de academische middenmanager, namelijk zijn autonomie in handelen, zijn bevoegdheid voor het onderwerp of de organisatie, en zijn eigen inhoudelijke ambities in academisch leiderschap. Hierbij worden in de volgende paragraaf de drie functiegerelateerde variabelen vanuit een theoretisch perspectief beschreven. In § 5.3 volgt een beschrijving van de meetinstrumenten die in de survey zijn gebruikt om de functiegerelateerde variabelen meetbaar te maken. Vervolgens worden de resultaten in paragraaf 5.4 uit de survey besproken. Het hoofdstuk wordt met een reflectie (§ 5.5) en conclusie (§ 5.6) afgesloten.

5.2. *Functiegerelateerde variabelen*

5.2.1. Autonomie

In de paragraaf over het begrip rol (§ 3.2) is reeds beschreven dat een ieder met een eigen variatie 'kleur' geeft aan een rol. De academische middenmanager brengt een aantal competitieve elementen met zich mee, zoals de balans tussen hiërarchie en collegialiteit (zie § 2.4.4). Daarin is impliciet ook de afweging tussen een professionele en een persoonlijke prioriteit opgenomen (*"what's in it for me?"*) (Wolverton et al, 2001). En ook de belangenafweging tussen de persoonlijke academische en wetenschappelijke autonomie (als professional) en de toenemende institutionele autonomie (als manager) op grond van de aan hem toegewezen macht en autoriteit (Shattock, 1999). Bij deze afwegingen speelt autonomie een belangrijke rol. Immers elke academische middenmanager heeft een bepaalde vrijheid om zijn rol gestalte te geven omdat er geen waterdichte

rollen bestaan. Het is de ruimte binnen de rol waarin de academische middenmanager op basis van zijn practical wisdom aan role-making doet (zie paragraaf 3.2). Dat is dan ook de reden dat dit construct wordt gezien als een functiegerelateerde variabele en niet als een organisatorische of persoonlijke variabele. Natuurlijk bepalen organisatorische aspecten de marges van zijn handelen en hangt het van zijn persoonlijkheid af welke keuzes hij hierin durft te maken, maar de combinatie hiervan in relatie tot zijn functie bepaalt of en in welke mate hij hiervan gebruik maakt.

Van Harten (1980) verbindt de begrippen autonomie en delegatie aan elkaar. Hij stelt dat de toekenning van bevoegdheden door het hogere gezag weliswaar bepalend is voor de mate waarin de ondergeschikte autonoom kan handelen, maar dat de feitelijke autonomie van een ondergeschikte wordt bepaald door factoren als: de aard van de te verrichten werkzaamheden, de noodzaak om snel beslissingen te nemen, de wens om de eigen aard bij beslissingen mee te laten spelen. Van Rijswijk en Zandstra (1991) definiëren autonomie als: *“de mate waarin mensen de behoefte hebben aan, in staat zijn en toegestaan worden om zelf beslissingen te nemen over hun eigen werkzaamheden.”*

Breaugh (1985) startte een onderzoekslijn waarin hij autonomie conceptualiseert vanuit drie facetten: autonomie van werkmethode; autonomie van werkplanning en autonomie van werkcriteria. Autonomie van werkmethode is gedefinieerd als de mate van keuze die individuen hebben met betrekking tot de procedures / werkmethoden die zij moeten gebruiken in hun werk. Autonomie van werkplanning refereert aan de mate waarin werkers voelen dat zij de mate van planning, volgorde of timing van hun werkzaamheden kunnen bepalen. En autonomie van werkcriteria adresseert aan de mate waarin werkers kunnen kiezen om de standaarden aan te passen om hun prestaties te evalueren. Zoekend naar een, in het kader van deze thesis werkbare definitie van autonomie, is de visie van vooral Breaugh omarmd tot de volgende definitie van het begrip autonomie: Autonomie is de mate waarin de academische middenmanager in staat is en in staat gesteld wordt om ten aanzien van zijn eigen werkzaamheden, zijn eigen methoden, werkwijzen en criteria te hanteren.

Het lijkt aannemelijk om te veronderstellen dat de academische middenmanager autonomie gebruikt om zijn eigen belangen en ‘strategieën’ te verwezenlijken binnen de kaders van de gegeven ruimte. Immers het feit dat de academische middenmanager beschikt over veel tacit-knowledge en dat hij op meerdere schaakborden tegelijk een rol speelt, maakt zijn positie sterk om ook zijn eigen belangen te kunnen behartigen en een eigen stempel op de strategie of de innovatie te drukken. Vanwege zijn positie in de organisatie heeft de middenmanager zowel veel vrijheid als veel verantwoordelijkheid om te beslissen

wat moet gebeuren, en wat bruikbaar en acceptabel is in zijn ogen. Of hij dit kan doen is afhankelijk van de mate van autonomie waarover hij beschikt.

Een gebrek aan hiërarchie beperkt zijn autonomie echter. Van Dongen (1993) merkte deze invloed van een gebrek aan hiërarchie op en concludeert in een studie naar de autonomie van middenmanagers in het Hoger Beroeps Onderwijs dat er een duidelijk verschil in invloed en autonomie bestaat tussen middenmanagers, ondanks vergelijkbare formele functiebeschrijvingen, rollen en bevoegdheden. Volgens Van Dongen neemt de autonomie van middenmanagers toe wanneer een school meer hiërarchisch is en de middenmanager zichzelf meer tot het directiedomein kan rekenen. Vice versa geldt dat de autonomie van de middenmanager afneemt wanneer de school meer een overlegstructuur heeft en er sprake is van complexe besluitvormingsstructuren. Het zou een indicatie kunnen zijn dat academische middenmanagers die direct contact hebben met het CvB hun rollen sterker zouden invullen en hetzelfde geldt voor academische middenmanagers die in grotere organisaties werken.

Hoewel autonomie van professionals voor academische middenmanagers tot op zekere hoogte moeilijkheden kan veroorzaken, creëert deze ook mogelijkheden. Zo is die autonomie tevens van het grootste belang voor de creativiteit van de professional en het inslaan van nieuwe wegen. Jacobs (2004) wijst in dit verband op de noodzaak van onaangepast gedrag voor het optreden van het gewenste niveau van innovatie. Bij te sterk aanpassen aan de organisatie vermindert de kans op nieuwe inzichten. Professionals en managers hebben er dus beiden belang bij om hun autonomie in stand te houden (n.b.: soms wordt dit in universitaire kringen ook wel de ‘academische vrijheid’ genoemd). Dat heeft zijn positieve kant, maar evenzeer ook een negatieve kant, omdat de professional (de docent) de macht heeft om onderwijsvernieuwingen in zijn eigen collegezaal niet door te voeren: het z.g. “pocket-veto” (De Caluwe & Vermaak, 1999).

Vertaald naar de vier rollen betekent dit dat de verwachting is dat een hogere mate van ervaren autonomie de rollen van Diplomat en Constructor versterkt. Immers het gaat hier om rollen die gericht zijn op de buitenwereld. Een academische middenmanager met een sterke vervulling van de Diplomat rol is erbij gebaat dat hij over autonomie beschikt om zich vrij door en buiten de organisatie te kunnen bewegen. In het kader van role-taking en role-making is op dit vlak onder meer te verwachten dat een Diplomat ook eerder geneigd zal zijn om zijn ruimte voor autonomie te vergroten. Een academische middenmanager met een sterke vervulling van de Constructorrol is gebaat bij autonomie om zich bij zijn focus op de doelen en resultaten niet te laten beïnvloeden door anderen.

5.2.2. Bevlogenheid

De positie van de academische middenmanager brengt met zich mee dat hij continu tussen verschillende spanningsvelden moet laveren. De dynamiek die de positie met zich meebrengt, brengt met zich mee dat de academische middenmanager zich kan verliezen in een onuitputtelijke ambitie en werklust, en tegelijkertijd brengt het ook een vergrote kans op een burn-out met zich mee. De wijze waarop hij de balans tussen de verschillende spanningsvelden in meer positieve zin of negatieve zin ervaart, wordt bepaald door de persoonlijke karakteristiek en gemoedstoestand en de mate waarin hij vatbaar is voor de druk die voortvloeit uit de vervulling van zijn functie als academische middenmanager (laat hij gemakkelijk dingen van zich af glijden, of neemt hij de problemen mee naar huis). Bevlogenheid is de variabele die deze balans tussen ambitie en burn-out in dit onderzoek vertegenwoordigt.

Een vergelijkbare variabele is de variabele betrokkenheid. Betrokkenheid kan verschillende vormen hebben (affectieve, calculatieve en normatieve) (o.a. Meyer & Allen (1991) en Allen & Meyer (1996)). En ook kan de variabele betrokkenheid op verschillende niveaus gemeten worden, namelijk voor de organisatie als geheel, voor het werk an-sich, de eigen functie, de collega's of de eigen afdeling (Meyer, Allen & Smith, 1993; Gallie & White, 1993; Millward & Hopkins, 1998). Om die redenen is het meer voor de hand liggend om uit te gaan van het begrip bevlogenheid.

Wanneer gesproken wordt over bevlogenheid, slaat dit op een positieve gemoedstoestand die een langere periode (tenminste een aantal maanden) aanhoudt. Dit lijkt ook op de 'flow'-theorie van Csikszentmihalyi (1990) die spreekt van een gelukzalige toestand waarin men zo geconcentreerd opgaat in een bepaalde activiteit, dat de omgeving vergeten wordt en geen enkel besef van tijd meer ervaren wordt. Bevlogenheid is een affectief-cognitieve toestand die niet gericht is op een bepaald object, persoon of gedrag. Bevlogenheid is werk gerelateerd en wordt door drie kenmerken gekarakteriseerd (Schaufeli & Bakker, 2004b). Deze kenmerken zijn ten eerste dat de ideale academische middenmanager beschikt over veel energie, zich fit voelt en lang en onvermoeibaar kan werken. De academische middenmanager is bereid om energie in het werk te steken, en vol te houden bij problemen. Ten tweede is hij zeer toegewijd aan het werk, en vindt hij het werk nuttig en zinvol. De academische middenmanager is enthousiast over en trots op het werk. Ten derde gaat de academische middenmanager op een plezierige wijze op in het werk, en kan hij moeilijk afstand nemen van het werk. Hij is volledig geconcentreerd als hij werkt, en de tijd vliegt dan voorbij.

Bevlogenheid in onderwijsorganisaties is om twee redenen belangrijk. Ten eerste is bevlogenheid belangrijk omdat het aanstekelijk is. Onderzoek van Bakker (2005) onder muziekdocenten heeft bijvoorbeeld aangetoond dat bevlogenheid van muziekdocenten kan overslaan naar leerlingen. Wanneer een docent enthousiast college geeft en ander onderwijs verzorgt, zullen studenten sneller zelf ook enthousiast zijn. Een opleidingsdocent aan een PABO die met veel enthousiasme zijn vak overbrengt bij studenten, zal eerder enthousiasme van zijn studenten voor het leraarschap bewerkstelligen. Ten tweede is er minder ziekteverzuim onder bevlogen docenten en minder vrijwillig personeelsverloop (Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2003; Schaufeli & Bakker, 2004a). Bevlogen docenten zijn minder vaak ziek en zijn minder geneigd om ontslag te nemen en de instelling te verlaten. Mogelijke redenen hiervoor zijn dat bevlogen docenten beter in staat zijn om met een hoge werkdruk om te gaan doordat ze hun energiebronnen beter mobiliseren: ze vragen steun van collega's en communiceren beter met het topmanagement. Doordat ze meer toegewijd zijn aan het werk en de organisatie, zullen zij minder snel geneigd zijn weg te gaan. Eenzelfde redenering kan natuurlijk ook voor een academische middenmanager gelden.

Indien een opleiding een bevlogen academische middenmanager heeft, kan dit diverse positieve neveneffecten tot gevolg hebben. Bevlogen academische middenmanagers zijn in staat om energiebronnen te creëren, zoals steun te vragen van collega's wanneer zij het druk hebben, en steun te geven als collega's hierom vragen. Zo kunnen betere relaties ontstaan tussen personeelsleden onderling, en betere relaties met studenten doordat docenten op een meer gemotiveerde wijze onderwijs verzorgen. Een neveneffect kan zijn dat docenten positiever staan ten opzichte van innovatie en vernieuwing, waardoor de dynamiek in de opleiding verhoogd kan worden.

Ten behoeve van dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de volgende definitie van het begrip bevlogenheid (Schaufeli & Bakker, 2003):

“Engagement is a positive, fulfilling, work-related state of mind that is characterized by vigor, dedication, and absorption.”

Voor wat betreft de vervulling van de rollen betekent dit dat het eigenlijk niet uitmaakt om welke rol het gaat, maar dat de hypothese zou moeten luiden dat naarmate een academische middenmanager meer bevlogen is, hij ook zijn rol sterker uitvoert. Dit zou moeten gelden voor alle vier rollen. Wat betreft de mate van vervulling van de Guiderol zou een hogere mate van bevlogenheid onder andere kunnen resulteren in meerdere en intensievere contacten met de medewerkers; met de Guardrol zou dit resulteren in het nog verder organiseren van de onderwijslogistiek; de Diplomat zou bijvoorbeeld nog meer innovatieve

ideeën proberen in te brengen en de Constructor zou zich nog meer toespitsen op de te bereiken doelstellingen.

5.2.3. Academisch leiderschap

Aan het begrip leiderschap zijn talloze definities gegeven en grofweg zijn ze in vier categorieën leiderschapsvisies uiteen te splitsen, namelijk: (1) met het accent op de persoonlijke eigenschappen van de leidinggevende (o.a. Meyers-Briggs, Covey, Kets de Vries), (2) het gedrag van de leidinggevende (o.a. Blake & Mouton, Leithwood et al, 1996), (3) de situatie van de leidinggevende (o.a. Hersey-Blanchard, Mintzberg, Quinn) en (4) coachend leiderschap (o.a. Verhoeven, Robert Hardgrove, Carl Larsen).

In dit onderzoek staat een specifieke vorm van leiderschap centraal, namelijk academisch leiderschap. Academisch leiderschap is gebaseerd op de opvatting dat leiders hun leiderschap ontleenen aan academische waarden en identiteit. Dit wordt bijvoorbeeld zichtbaar in gedragingen zoals het geven van persoonlijke aandacht aan medewerkers, het investeren in samenwerking en sfeer, het scheppen van (inhoudelijke) duidelijkheid, e.d. (o.a. Ramsden, 1998b; Gmelch, 1999; Marshall, Adams & Cameron, 2000; Yelder & Codling, 2004; Wolverson, Ackerman & Holt, 2005; Bolden et al, 2012).

In dit onderzoek wordt Academisch leiderschap opgevat als een construct dat is opgebouwd uit twee elementen, namelijk visie en autoriteit.

Voor wat betreft de visie draait het bij academisch leiderschap om het ontwikkelen en formuleren van een visie op onderwijs en op onderwijskundige processen (het 'wat' en 'hoe' van het curriculum), kortom: het vertalen van deze visie in onderwijs(vormen en programma's), en tenslotte het realiseren ervan in concrete programma's. Dit type leiderschap geeft richting aan de toekomst, brengt mensen op één lijn met de visie en inspireert hen deze visie te realiseren.

Academisch leiderschap is daarnaast gebaseerd op de autoriteit van de academische middenmanager. Het belang van autoriteit wordt algemeen erkend (o.a.: Bleiklie, 2005; Hellowell & Hancock, 2001; Inman, 2007). En ook wordt het gecombineerd met leiderschap. Zo hanteren bijvoorbeeld Leithwood (1992) en Leithwood, Begley & Cousins (1992) het begrip expert leiderschap, waarmee zij bedoelen dat het leiderschap ontleend wordt aan de erkende autoriteit op het vakgebied.

Deze autoriteit ontleent de academische middenmanager aan zijn inhoudelijke kennis, zijn ervaring in het vakgebied en zijn aanzien onder collega's (Yelder & Codling, 2004). De academische middenmanager gebruikt zijn autoriteit om in

gesprek te zijn met professionals om te weten wat hen beweegt, motiveert en inspireert. Hij hoeft niet de oplossingen aan te dragen voor de problemen van de professionals, maar hij moet hen stimuleren en hen in contact met elkaar brengen om hun eigen problemen ook op hun eigen manier op te lossen. De academische middenmanager hoeft dus niet meer te weten dan de professionals. Feitelijk is er namelijk zoveel intellectuele capaciteit op de werkvloer dat het onredelijk is te denken dat hij het beter zou weten dan de professional. Hij hoeft niet meer, maar moet natuurlijk wel genoeg weten van de inhoud, want anders kan hij niet goed inschatten wat nodig is om tot een optimale oplossing te komen.

Volgens Yelder & Codling (2004) zullen academische middenmanagers zonder autoriteit hun plezier in het werk verliezen, hun zelfvertrouwen kwijtraken en gedesillusioneerd raken omdat zij dan teveel tijd kwijt raken met het bediscussiëren van voorstellen en het moeizaam zoeken naar compromissen, waardoor zij niet of niet voldoende aandacht kunnen geven aan de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijsproces.

In dit onderzoek wordt het begrip academisch leiderschap dus opgevat als een variabele opgebouwd uit twee constructen, namelijk de visie en autoriteit die de academische middenmanager heeft. De academische middenmanager heeft een helder en inspirerende visie. Vanuit die visie draagt hij zorg voor afstemming (*alignment*) en het op een lijn brengen van doel, strategie, waarden en normen. Daarnaast beschikt hij over autoriteit op het vakgebied en creëert als gevolg hiervan 'volgers'. Op basis van de visie en autoriteit geeft hij, zonder sterke inmenging, zonder 'directie', leiding aan de organisatie.

Voor wat betreft de rollen is de verwachting dat naarmate het academisch leiderschap sterker wordt ingevuld dit effect sorteert op de vervulling van de rollen Guide, Diplomat en Constructor. Naar verwachting zal academisch leiderschap geen invloed hebben op de vervulling van de rol van Guard, omdat een Guard voornamelijk gericht is op het draaiend houden van de organisatie. Bij de vervulling van de Guiderol zal een sterker academisch leiderschap ertoe leiden dat er ook meer en intensiever dialoog met het personeel gevoerd zal worden. De rol van Diplomat zal sterker worden vervuld omdat de Diplomat zijn rolvulling baseert op zijn onderwijsvisie en autoriteit. De Constructor wordt sterker ingevuld vanwege zijn gerichtheid op doelen en resultaten.

5.3. *Methode*

Om de invloed van de functiegerelateerde variabelen op de rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs te kunnen beoordelen

bestond een deel van de survey uit vragen die ingingen op de functiegerelateerde variabelen. Door middel van een factoranalyse is gecontroleerd op de validiteit van de constructen. Daarnaast is de betrouwbaarheid van deze constructen gemeten door het vaststellen van Cronbachs Alpha. Vervolgens is door middel van een aantal Anova testen geanalyseerd in hoeverre de functiegerelateerde variabelen de mate van vervulling van de rollen beïnvloeden. Omwille van de leesbaarheid van dit hoofdstuk wordt verwezen naar bijlage 1 voor een uitgebreide methodologische beschrijving van het onderzoek en de keuzes die daarbij zijn gemaakt. In de volgende paragraaf wordt besproken op welke wijze de functiegerelateerde variabelen zijn geoperationaliseerd.

5.3.1. Instrumentatie en variabelen

De *autonomie* van academische middenmanagers is gemeten met de Work Autonomy Scale van Breugh (1985). Deze schaal bestaat uit negen items die drie facetten van autonomie meten, namelijk de werkmethode (de mate van keuze die iemand heeft om zelf te beslissen op welke manier hij werkt), de werkcriteria (de mate van keuze die iemand heeft om zelf te beslissen wanneer het werk van voldoende niveau is) en de werkplanning (de mate van keuze die iemand heeft om zelf te bepalen wanneer bepaalde werkzaamheden worden verricht). Elk facet wordt gemeten met drie items waarop respondenten antwoorden in een zeven-punt Likert-schaal. Facet scores komen tot stand op basis van de som van de relevante items. Verschillende studies hebben de betrouwbaarheid van deze schaal in verschillende branches aangetoond (o.a. Breugh, 1985; Breugh & Becker, 1987; Breugh, 1989; Breugh, 1999). De Work Autonomy Scale van Breugh is vertaald van het Engels naar het Nederlands. Dit is gebeurd in een sessie waarbij vijf sociaal wetenschappers de negen items onafhankelijk van elkaar hebben vertaald. Daarop volgend zijn de vertalingen naast elkaar gelegd en is in interactie met elkaar gekozen voor de uiteindelijke formuleringen voor de items.

Het construct *bevlogenheid* is gemeten met de Utrecht Work Engagement Scale (UWES) van Schaufeli & Bakker (2003). De UWES bestaat in de complete versie uit 17 items, doch heeft ook een variant met negen items, met een even hoge betrouwbaarheidsfactor. De Cronbach's α van het instrument met deze negen items bedraagt tussen .89 en .97 (mediaan .93). Om de vragenlijst, in het kader van het maximaliseren van de respons, zo kort mogelijk te houden is ervoor gekozen in dit onderzoek de korte versie te gebruiken.

Het construct *academisch leiderschap* is gemeten aan de hand van nieuw ontworpen items. De items zijn gebaseerd op de theoretische onderbouwing die zijn beschreven in § 6.1. Er zijn 11 items geformuleerd die de twee componenten

autoriteit en onderwijskundige visie representeren. De component autoriteit is gebaseerd op de uitgangspunten van Yelder & Codling (2004). De component onderwijskundige visie is gebaseerd op het werk van o.a. Leithwood et al (1996). De 11 items zijn in deze survey voor het eerst gebruikt.

5.3.2. Validiteit en betrouwbaarheid

De variabelen autonomie en bevoegenheid vormen valide constructen. Ondanks dat het idee bestond dat autoriteit en onderwijsvisie samen te voegen zouden zijn tot een variabele academisch leiderschap, bleek op basis van de factoranalyse dat dit echter niet het geval is. Om deze reden is ervoor gekozen om de variabele Academisch leiderschap te splitsen in twee constructen 'autoriteit' en 'onderwijsvisie'. Deze constructie vormen binnen de gebruikte data wel valide constructen.

Van de vier functiegerelateerde variabelen (autonomie, bevoegenheid, autoriteit, onderwijsvisie) zijn per variabele eerst de onderlinge (Spearman) correlaties van de verschillende items bekeken en vervolgens zijn op basis van Principale Componenten Analyse (PCA) de vier functiegerelateerde variabelen gevormd. Alle constructen bestaan uit één component en kennen een redelijke tot goede verklarende variantie. (zie verder bijlage 1).

Variabele	Construct	Aantal items construct	Cronbach's alpha
Autonomie	Methode autonomie (,883)	i = 3	,702
	Planning autonomie (,740)	i = 3	
	Werkcriteria autonomie (,770)	i = 3	
Bevoegenheid	Enthousiasme (,893)	i = 6	,669
	Absorptie (,683)	i = 3	
Autoriteit		i = 6	,910
Onderwijsvisie		i = 4	,805

Tabel 17. Cronbach alpha's van de functiegerelateerde variabelen

De bovenstaande tabel laat zien dat de betrouwbaarheid van de variabelen en constructen acceptabel is. De betrouwbaarheid van de variabele bevoegenheid is wat aan de lage kant (,669), maar worden desondanks toch als acceptabel beschouwd.

Geconcludeerd wordt dat de resultaten die op basis van deze survey zijn behaald als valide en betrouwbaar kunnen worden verondersteld.

	Autonomie	Bevlogenheid	Autoriteit	Onderwijsvisie
Autonomie	1	,188**	,087	,113
Bevlogenheid	,188**	1	,203**	,288**
Autoriteit	,087	,203**	1	,604**
Onderwijsvisie	,113	,288**	,604**	1

Tabel 18. Correlatie functiegerelateerde variabelen

Uit de bovenstaande tabel van correlaties tussen de functiegerelateerde variabelen blijkt dat de variabele bevlogenheid met de andere drie schalen positief correleert. Iemand die meer bevlogen is, vertoont ook meer autonomie, meer autoriteit en meer onderwijsvisie (en vice versa). Ook hangen autoriteit en onderwijsvisie sterk met elkaar samen. Dit was te verwachten omdat deze twee schalen, op basis van de theorie, oorspronkelijk als één variabele waren bedacht. De mate waarin iemand autonoom is, hangt nagenoeg niet samen met autoriteit en onderwijsvisie. Dit is een logische uitkomst omdat iemand met meer of minder autonomie natuurlijk niet persé hoeft te beschikken over een bepaalde mate van autoriteit of onderwijsvisie.

Beschrijvende statistiek functiegerelateerde variabelen

	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic
Autonomie	246	2,00	7,00	5,6540	,66405	-1,107	,155
Bevlogenheid	246	2,67	7,00	5,4580	,68478	-,547	,155
Autoriteit	246	1,00	7,00	4,7149	1,29777	-,758	,155
Onderwijsvisie	246	1,00	7,00	5,0528	1,12043	-1,175	,155

Tabel 19. Beschrijvende statistiek functiegerelateerde variabelen

Opvallend in de bovenstaande tabel is dat academische middenmanagers een behoorlijk grote autonomie ervaren. Ook zijn academische middenmanagers behoorlijk bevlogen voor hun werkzaamheden. De academische middenmanagers vinden van zichzelf dat zij beschikken over onderwijsvisie, doch zijn wat voorzichtiger in hun uitspraak of zij zelf als een autoriteit op hun vakgebied worden gezien. Met betrekking tot autonomie en bevlogenheid lijken de academische middenmanagers meer op elkaar dan bij de variabelen autoriteit en onderwijsvisie. Bij deze laatste twee variabelen zijn de meningen twee keer zoveel

verdeeld (standaarddeviatie) en ook zijn er academische middenmanagers die hun onderwijsvisie en autoriteit erg laag inschatten.

Keuze van analysetechnieken

In dit hoofdstuk staat de vraag centraal wat de invloed is van de functiegerelateerde variabelen op de rollen van academische middenmanagers. Om deze invloed aan te tonen wordt gebruik gemaakt van de Anova toets om groepsverschillen te kunnen verklaren. Hierbij worden de respondenten in groepen / categorieën ingedeeld en wordt gekeken in hoeverre academische middenmanagers die in deze verschillende groepen zitten, verschillend op de rollen scoren. Met behulp van de contrast techniek kunnen dan vervolgens specifieke hypothesen worden aangenomen of verworpen.

5.4. Resultaten

5.4.1. Invloed van functiegerelateerde variabelen op de rollen

Autonomie

De mate waarin academische middenmanagers ervaren dat zij autonoom zijn, hangt significant samen met de mate waarin zij de rol van Diplomat en/of de rol van Constructor vervullen. (Diplomat: $F(2, 234): 15,982, p = ,000, r = ,35$. Constructor: $F(2, 234): 3,834, p = ,028, r = ,17$). Dit is niet het geval voor de andere twee rollen. Uit de contrasten blijkt dat academische middenmanagers die de meeste autonomie ervaren (groep 7 'erg autonoom') significant sterkere Diplomats zijn ($,549, p = ,000$). De ervaren mate van autonomie heeft een gemiddeld effect ($r = ,35$) op de mate waarin de academische middenmanager de Diplomatrol vervult. In de rol van de Diplomat is het voor de academische middenmanager belangrijk om autonomie te ervaren. De Diplomat probeert immers beslissingen te beïnvloeden die op een hoger niveau in de organisatie worden genomen en daarbij wil hij proberen invloed uit te oefenen door nieuwe ideeën aan te dragen. Om dit op een goede manier te kunnen doen, is het relevant om over bepaalde vrijheidsgraden te beschikken waarmee hij zich gemakkelijk door de hiërarchische lagen van de organisatie heen kan bewegen.

Voor wat betreft de Constructorrol ligt dit iets gecompliceerder. De hypothese dat naarmate de academische middenmanagers meer autonomie ervaren zij ook sterker de Constructorrol vervullen kan maar ten dele worden aangenomen. De academische middenmanagers die de meeste autonomie ervaren ('erg autonoom') zijn namelijk geen sterkere Constructors dan de groep die zichzelf als 'autonoom'

bestempeld. Het is echter wel zo dat de groep academische middenmanagers die de minste autonomie rapporteren significant zwakkere Constructors zijn ($5 < 6,7$ ($-,289$, $p = ,020$)). Blijkbaar is er sprake van een ondergrens voor wat betreft de autonomie waarboven academische middenmanagers niet significant sterker de Constructorrol vervullen. Voor de vervulling van de Constructorrol is het in ieder geval wel belangrijk dat de academische middenmanager enige autonomie ervaart.

Bevlogenheid

De mate waarin academische middenmanagers meer bevlogen zijn hangt significant samen met de mate waarin zij de Guide-, Diplomat- en Constructorrol vervullen. (Guide: $F(3, 240): 4,220$, $p = ,006$, $r = ,22$. Diplomat: $F(3, 240): 8,346$, $p = ,000$, $r = ,31$. Constructor: $F(3, 240): 8,210$, $p = ,000$, $r = ,31$). Dit is niet het geval voor de Guardrol. De hypothese dat naarmate de bevlogenheid toeneemt, academische middenmanagers ook sterkere Guards zijn kan dus worden verworpen. Uit de steekproef blijkt dat de mate waarin de academische middenmanager bevlogen is, geen invloed heeft op de mate van vervulling van deze rol. De mate van vervulling van de Guardrol en de taken die bij deze rol horen staan dus los van de mate waarin academische middenmanagers bevlogen zijn.

Voor wat betreft de Guide kan de hypothese worden aangenomen dat naarmate de bevlogenheid toeneemt, academische middenmanagers ook sterker de Guiderol vervullen. Deze hypothese kan worden aangenomen, ondanks het feit dat 'erg bevlogen' academische middenmanagers niet significant sterker de Guiderol vervullen, dan de groep 'bevlogen'. Wel laat de contrastanalyse zien dat neutrale bevlogenheid samenhangt met een lage vervulling van de Guiderol. Bovendien laten de andere contrasten zien dat bevlogen zijn (groep 6) significant tot een hogere vervulling van de Guiderol leidt [$6 > 5,4$ ($,342$, $p = ,004$)].

Ook voor wat betreft de Diplomat kan de hypothese worden aangenomen dat naarmate de bevlogenheid toeneemt, academische middenmanagers sterkere Diplomats zijn. academische middenmanagers die de meeste bevlogenheid ervaren (groep 7 'erg bevlogen') zijn namelijk significant sterkere Diplomats ($,472$, $p = ,004$). De ervaren mate van bevlogenheid heeft een gemiddeld effect ($r = ,31$) op de mate waarin een academische middenmanager de Diplomat-rol vervult.

Tenslotte kan voor wat betreft de Constructorrol de hypothese worden aangenomen dat naarmate de bevlogenheid toeneemt, academische middenmanagers sterkere Constructors zijn. Academische middenmanagers die de meeste bevlogenheid ervaren (groep 7 'erg bevlogen') zijn significant de sterkste Constructoren ($7 > 6,5,4$ ($,531$, $p = ,008$)). De ervaren mate van bevlogenheid heeft een gemiddeld tot groot effect ($r = ,31$) op de mate waarin een

academische middenmanager de Constructorrol vervult. Daarnaast dient hier opgemerkt te worden dat er sprake is van een (volledig significant) lineair verloop: hoe meer bevlogen de academische middenmanager, hoe sterker hij de Constructorrol vervult.

Autoriteit

De ervaren mate van autoriteit hangt niet significant samen met de mate waarin academische middenmanagers de rollen vervult.

Onderwijsvisie

De ervaren mate waarin academische middenmanagers onderwijsvisie hebben, hangt significant samen met de mate waarin zij de Diplomat- en Constructorrol vervullen. (Diplomat: $F(3, 222): 3,635, p = ,007, r = ,22$. Constructor: $F(3, 222): 8,137, p = ,000, r = ,34$). Dit is niet het geval voor de resterende twee rollen. De mate van vervulling van de Guard en Guiderollen, worden niet beïnvloed door de mate waarin academische middenmanagers onderwijsvisie hebben.

Voor wat betreft de rol van Diplomat kan de hypothese worden aangenomen dat als de mate waarin een academische middenmanager onderwijsvisie bezit toeneemt, hij ook een sterkere Diplomatrol vervult. Academische middenmanagers die de meeste onderwijsvisie bezitten (groep 7 'erg veel expertise') zijn significant sterkere Diplomats ($,521, p = ,003$). De ervaren mate van bevlogenheid heeft een klein effect ($r = ,22$) op de mate waarin een academische middenmanager de Diplomat-rol vervult.

Ook voor wat betreft de rol van Constructor kan de hypothese worden aangenomen dat als de mate waarin een academische middenmanager onderwijsvisie bezit toeneemt, hij ook een sterkere Constructorrol vervult. Academische middenmanagers die de meeste onderwijsvisie bezitten (groep 7 'erg veel expertise') zijn significant sterkere Constructors ($,645, p = ,000$). De ervaren mate van onderwijsvisie heeft een gemiddeld effect ($r = ,34$) op de mate waarin een academische middenmanager de Constructorrol vervult. Daarnaast dient hier opgemerkt te worden dat er sprake is van een (volledig significant) lineair verloop: hoe meer onderwijsvisie de academische middenmanager bezit, hoe sterker hij/zij de Constructorrol vervult.

Conclusie

Wanneer we nu de invloed van de functiegerelateerde variabelen op de rollen van de academische middenmanagers overzien door ze in een tabel te plaatsen (zie hieronder), dan valt onmiddellijk op dat de mate van vervulling van de Guardrol

niet beïnvloed wordt door een van de variabelen. Uit de beschrijvende analyse in paragraaf 3.5.2. blijkt ook al dat deze rol in de minste mate wordt ingevuld door de academische middenmanagers. Mogelijk dat hier niet direct hun belangstelling naar uitgaat. Het betekent overigens wel dat als deze rol duidelijk minder wordt vervuld, dat het voor een goed verloop van de managementprocessen binnen de organisatie relevant en belangrijk is dat deze taken door iemand anders in de organisatie worden vervuld. Ook is natuurlijk mogelijk dat ervoor wordt gezorgd dat academische middenmanagers in staat zijn om deze activiteiten te kunnen gaan vervullen, bijvoorbeeld door hen bijscholing te geven. Zoals ook reeds in het vorige hoofdstuk is aangegeven, wordt aangenomen dat deze taken en activiteiten bij andere functionarissen in de staforganisatie zijn belegd.

	Guard	Guide	Diplomat	Constructor
Autonomie			,35	,17
Bevlogenheid		,22	,31	,31
Autoriteit				
Onderwijsvisie			,22	,34

Tabel 20. Effecten van functiegerelateerde variabelen op de rollen van academische middenmanagers

Ook de Guiderol wordt niet sterk door andere variabelen beïnvloed. Alleen de variabele bevlogenheid hang beperkt samen met deze rol ($r=,22$) en dit kan erop duiden dat deze rol sterker wordt ingevuld, wanneer de betreffende academische middenmanager bijvoorbeeld ook persoonlijk plezier ontleent aan het begeleiden van zijn medewerker(s). De Diplomat en Constructorrol worden beiden door drie functiegerelateerde variabelen beïnvloed. De samenhang van de variabelen autonomie en bevlogenheid met de Diplomat rol is gemiddeld tot groot te noemen, terwijl ditzelfde geldt voor de variabelen bevlogenheid en onderwijsvisie op de rol van Constructor.

Een ander opvallend resultaat is dat de variabele autoriteit geen invloed heeft op de vervulling van de rollen van academische middenmanagers. Dat is toch anders dan was verwacht. Juist omdat vanuit verschillende onderzoeken het belang van autoriteit wordt onderstreept (o.a. Bleikie, 2005; Hellawell & Hancock, 2001; Inman, 2007), was onder meer verwacht dat autoriteit wel invloed zou hebben op bijvoorbeeld de Guiderol. Verschillende verklaringen kunnen hierin een rol spelen. Zo is bijvoorbeeld de operationalisatie van de variabele autoriteit in dit onderzoek verschillend van de hierboven genoemde auteurs. Ook kan het zo zijn dat de theorie niet opgaat. Bijvoorbeeld omdat de academische middenmanager in een dusdanig complexe situatie zit dat hij voor zijn rolinvulling geen meerwaarde kan ontfen aan de vakinhoud ontleende autoriteit, maar juist gebruik moet maken

van andere bekwaamheden en capaciteiten (zoals bijvoorbeeld communicatief vermogen, probleemoplossend vermogen, onderhandelingen kunnen voeren, enzovoorts).

Uit de onderstaande tabel valt eveneens op te maken dat bijvoorbeeld de Constructorrol twee keer zo sterk samenhangt met bevlogenheid (,31) en onderwijsvisie (,34), dan met autonomie (,17). Daarentegen hangt autonomie weer sterk samen met de Diplomat rol (,35). Omdat voor de vervulling van de Constructorrol het realiseren van doelen een van de belangrijkste aandachtspunten is, is het verklaarbaar dat naarmate iemand een duidelijker onderwijsvisie heeft, dit ook samenhangt met de gerichtheid op het bereiken van de doelen. Autonomie is voor de Constructor een stuk minder belangrijk, terwijl dit nu juist weer voor de Diplomat een belangrijke factor is, omdat de Diplomat de vrijheid van handelen bij zijn activiteiten nodig heeft.

5.4.2. Deelgroepen

Van de verschillende variabelen is vervolgens onderzocht of er (significant) verschil is tussen academische middenmanagers van bepaalde deelgroepen (geslacht, type instelling, functie, hiërarchisch niveau) en de mate waarin functiegerelateerde variabelen invloed uitoefenen op de rollen. Hierbij is gebruik gemaakt van de Anova-toets en contrasttechnieken.

Geslacht

Bij mannen hangt de Diplomat rol samen met autonomie ($F(7,010):2,142$, $p=,001$, $r=,30$), bevlogenheid ($F(6,042):3,145$, $p=,001$, $r=,33$) en onderwijsvisie ($F(3,581):3,135$, $p=,016$, $r=,27$). Ook de Constructorrol hangt samen met de drie variabelen autonomie ($F(3,396):2,34.615$, $p=,045$, $r=,21$), bevlogenheid ($F(4,442):3,145$, $p=,005$, $r=,29$) en onderwijsvisie ($F(6,606):3,23.406$, $p=,002$, $r=,39$). De Guiderol hangt samen met bevlogenheid ($F(2,829):3,145$, $p=,041$, $r=,24$).

Bij vrouwen hangt de vervulling van de Diplomat rol samen met autonomie ($F(9,184):2,88$, $p=,000$, $r=,42$). De vervulling van de Constructorrol hangt samen met bevlogenheid ($F(4,146):3,90$, $p=,008$, $r=,35$).

Opvallend is dat de vervulling van de rollen Diplomat en Constructor bij mannen samenhangt met de combinatie van drie functiegerelateerde variabelen, namelijk autonomie, bevlogenheid en onderwijsvisie.

Type instelling

Bij academische middenmanagers op universiteiten hangt de vervulling van de Diplomat rol samen met de mate van autonomie ($F(3,752):2,27.696$, $p=,036$, $r=,28$). De Constructorrol hangt samen met onderwijsvisie ($F(7,411):3,21.456$, $p=,001$, $r=,41$).

Bij academische middenmanagers op hogescholen hangt de vervulling van de Diplomat rol samen met autonomie ($F(12,918):2,101$, $p=,000$, $r=,45$) en bevoegdheid ($F(5,965):3,103$, $p=,001$, $r=,38$). De vervulling van de Constructorrol hangt samen met autonomie ($F(7,033):2,101$, $p=,000$, $r=,35$) en bevoegdheid ($F(3,829):3,103$, $p=,012$, $r=,32$).

Opvallend is dat alleen de Diplomat en Constructorrol worden beïnvloed door de functiegerelateerde variabelen wanneer een vergelijking wordt gemaakt tussen universiteiten en hogescholen. De variabelen autoriteit is zelfs in het geheel niet significant verschillend tussen universiteiten en hogescholen.

Functie

Bij directeuren hangt de vervulling van de Diplomat rol samen met autonomie ($F(18,061):2,121$, $p=,000$, $r=,48$), bevoegdheid ($F(3,015):3,124$, $p=,000$, $r=,40$) en onderwijsvisie ($F(2,839):3,111$, $p=,041$, $r=,27$). De vervulling van de Constructorrol hangt samen met autonomie ($F(3,707):2,121$, $p=,027$, $r=,24$), bevoegdheid ($F(4,191):3,124$, $p=,010$, $r=,35$) en onderwijsvisie ($F(7,013):3,111$, $p=,000$, $r=,40$). De vervulling van de Guiderol hangt samen met bevoegdheid ($F(2,961):3,124$, $p=,035$, $r=,26$).

Bij managers hangt de vervulling van de Diplomat rol samen met autonomie ($F(5,007):2,70$, $p=,009$, $r=,35$) en autoriteit ($F(3,749):4,67$, $p=,008$, $r=,43$). De vervulling van de Constructorrol hangt samen met autonomie ($F(3,097):2,70$, $p=,051$, $r=,29$), autoriteit ($F(2,569):4,67$, $p=,046$, $r=,36$) en onderwijsvisie ($F(4,077):3,69$, $p=,010$, $r=,39$).

Opvallend is dat de samenhang van rollen en functiegerelateerde variabelen bij directeuren exact dezelfde relaties vertoont als zojuist geconstateerd bij de mannen. Ook hier is sprake dat de vervulling van de rollen Diplomat en Constructor samenhangt met de combinatie van drie functiegerelateerde variabelen, namelijk autonomie, bevoegdheid en onderwijsvisie. Evenals ook bij de mannen hangt bij directeuren de rol van Guide ook samen met bevoegdheid. Het is een indicatie dat de deelgroep functie directeur en de deelgroep man grote overlap vertonen.

Hiërarchische positie

Bij academische middenmanagers met direct contact met het CvB hangt de vervulling van de Diplomat rol samen met autonomie ($F(6,609):2,62, p=,003, r=,42$). De vervulling van de Constructorrol hangt eveneens samen met autonomie ($F(3,371):2,62, p=,041, r=,31$).

Bij academische middenmanagers met direct contact met de werkvloer hangt de vervulling van de Diplomat rol samen met autonomie ($F(4,889):2,99, p=,009, r=,30$), bevlogenheid ($F(3,619):3,102, p=,016, r=,31$) en onderwijsvisie ($F(3,733):3,100, p=,014, r=,32$). De vervulling van de Constructorrol hangt samen met bevlogenheid ($F(3,762):3,12, p=,013, r=,32$) en onderwijsvisie ($F(3,517):3,17.979, p=,036, r=,37$). De vervulling van de Guiderol hangt samen met bevlogenheid ($F(3,739):3,102, p=,013, r=,31$).

Bij academische middenmanagers met direct contact met het CvB en de werkvloer hangt de vervulling van de Guardrol samen met bevlogenheid ($F(3,280):3,22, p=,040, r=,56$). De vervulling van de Constructorrol hangt samen met bevlogenheid ($F(5,068):3,22, p=,008, r=,64$) en onderwijsvisie ($F(8,863):3,22, p=,000, r=,74$).

Bij zwevende academische middenmanagers hangt de vervulling van de Guiderol samen met autonomie ($F(7,339):2,38, p=,002, r=,53$). De vervulling van de Diplomat rol hangt samen met autonomie ($F(5,431):2,38, p=,008, r=,47$).

Opvallend bij de hiërarchische positie is dat de variabele autonomie zowel bij de academische middenmanagers met direct contact met het CvB als bij de 'zwevers' samenhang vertoont met de vervulling van de rollen (zij het dat het bij beide groepen verschillende rollen gaat). Het sluit aan bij de conclusie van Van Dongen (1993) die concludeerde dat de autonomie van middenmanagers toeneemt wanneer een school meer hiërarchisch is en de middenmanager zichzelf meer tot het directiedomein kan rekenen. Vice versa geldt dat de autonomie van de middenmanager afneemt wanneer de school meer een overlegstructuur heeft en er sprake is van complexe besluitvormingsstructuren. Het is een indicatie dat academische middenmanagers die direct contact hebben met het CvB hun rollen sterker invullen (zie ook § 5.2.1).

De variabele bevlogenheid is een beïnvloedende variabele op de vervulling van de rollen bij de deelgroep academische middenmanagers met direct contact met het CvB en de werkvloer. Voor de deelgroep van academische middenmanagers met direct contact met de werkvloer geldt dat hier de variabele onderwijsvisie samenhangt met de vervulling van de Diplomat en Constructorrol.

Conclusie

	Guard	Guide	Diplomat	Constructor
Autonomie			Hogeschool $r=,45$ Directeur $r=,48$ Manager $r=,35$ Man $r=,30$ Direct met CvB $r=,42$ Direct met werkvloer $r=,30$ Zwever $r=,53$	Hogeschool $r=,35$ Direct met CvB $r=,31$ Zwever $r=,47$
Bevlogenheid	Direct met CvB en docenten $r=,56$	Direct met werkvloer $r=,31$	Hogeschool $r=,38$ Directeur $r=,40$ Man $r=,33$ Direct met werkvloer $r=,31$	Hogeschool $r=,32$ Directeur $r=,35$ Vrouw $r=,35$ Direct met CvB en docenten $r=,64$ Direct met werkvloer $r=,32$
Autoriteit			Manager $r=,43$	Manager $r=,36$
Onderwijsvisie			Direct met werkvloer $r=,32$	Universiteit $r=,41$ Directeur $r=,40$ Manager $r=,39$ Man $r=,39$ Direct met CvB en docenten $r=,74$ Direct met werkvloer $r=,37$

Tabel 21. Effecten van functiegerelateerde variabelen op de rollen van academische middenmanagers met een Pearson r score $< ,30$.

Door de effectgroottes groter dan $r=,30$ in een tabel te plaatsen, zien we in een oogopslag welke functiegerelateerde variabelen per deelgroep invloed hebben op de rollen van academische middenmanagers. Het doel van deze tabel is niet zozeer om de resultaten van de deelgroepen op zich weer te geven, maar juist om aan te geven dat de resultaten van de gehele populatie niet verschillen van de resultaten binnen de deelgroepen. De grijs gemarkeerde cellen, representeren de significante relaties tussen de betreffende rol en variabele voor de gehele deelgroep (zie hiervoor tabel 20).

Wat direct opvalt is dat de rollen Guide en Guard slechts een enkele keer worden beïnvloed (en wel door de variabele bevlogenheid). Naarmate iemand die in direct contact staat met de werkvloer meer bevlogen is, vult hij ook meer de rol van Guide in. Een meer bevlogen academische middenmanager met direct contact met het CvB en de werkvloer, vult de rol van Guard meer in. Dit gaat niet op voor academische middenmanagers in de andere drie hiërarchische posities. Deze score verschilt voor deze deelgroep sterk met de gehele populatie van academische middenmanagers.

Een andere opvallende score bij de variabele autoriteit is dat bij de manager de rollen Diplomat en Constructor samenhangen met autoriteit. Naarmate de manager zichzelf meer autoriteit toerekent, vervult hij ook sterker de rollen Diplomat en Constructor. Ook dit is een afwijkende score ten opzichte van de gehele populatie academische middenmanagers.

Uitgesproken groot is de effectgrootte van de variabelen bevlogenheid en onderwijsvisie bij de academische middenmanagers met direct contact met CvB en docenten op de rollen Guard en Constructor.

Tenslotte is het opvallend dat de rollen Diplomat en Constructor beiden in de meeste deelgroepen door verschillende functiegerelateerde variabelen worden beïnvloed.

5.5. *Reflectie*

In dit hoofdstuk stonden vier variabelen centraal voor wat betreft hun invloed op de rollen van academische middenmanagers. Van deze variabelen blijkt dat de variabele autoriteit het minst invloed op deze rollen uitoefent.

Uit de beschrijvende statistiek blijkt dat academische middenmanagers van de vier functiegerelateerde variabelen autonomie het meest sterk ervaren ($M = 5,65$). Autonomie van werknemers is kenmerkend voor professioneel bureaucratische organisaties, zoals hoger onderwijs organisaties worden getypeerd. Vooral met de rollen Diplomat en Constructor is er een significante samenhang, die bevestigd wordt in alle deelgroepen. In het bijzonder is de samenhang met de Diplomat rol sterk te noemen, hetgeen aansluit bij de theoretische noties over deze rol. Dat autonomie niet met de rollen Guide en Guard samenhangt is verklaarbaar. In de vervulling van de rol van Guard heeft de academische middenmanager veel medewerking van anderen nodig bij het draaiend houden van de organisatie. Daarnaast brengt het draaiend houden van de organisatie ook allerlei regels en verplichtingen met zich mee, waaraan autonomie geen positieve bijdrage kan leveren. Idem geldt dit voor de rolvulling van de Guide. Als Guide is de academische middenmanager in gesprek en dialoog met anderen en met collega's. Doordat interactie met anderen centraal staat in de rolvulling, past daar geen autonomie bij. Tot slot is het interessant te constateren dat de ervaren autonomie weinig verschil sorteert tussen universiteiten en hogescholen. Kennelijk geldt de academische vrijheid op beide instellingen in gelijke mate.

De variabele Bevlogenheid scoort verschillend tussen middenmanagers van hogescholen en van de universiteiten. Zo heeft deze variabele invloed op de rollen van hogeschool academische middenmanagers, terwijl dit niet het geval is bij

universitaire academische middenmanagers. Hiervoor zijn twee verklaringen te geven. Namelijk ten eerste dat hogeschool middenmanagers specifiek voor deze functie zijn aangesteld. Voor de universitaire middenmanagers geldt deze aanstelling als specifieke functie minder sterk. Weliswaar is de aanstellingsgrond onder de MUB veranderd, maar nog vaak gaat het hier om hoogleraren die voor een deel van hun taak als onderwijsdirecteur optreden. Zij zien hun rol als academische middenmanager veelal als een 'taak' die zij naast hun andere werkzaamheden - waaronder het eigen onderzoek en soms ook nog onderwijstaken - moeten combineren. Het gevolg is dat zij wellicht minder ambitieus zijn om bepaalde rol gebonden activiteiten ook daadwerkelijk uit te voeren. Een tweede verklaring is dat de onderwijsdirecteur op een universiteit wordt aangesteld door de decaan van de faculteit. Dit gebeurt nog vaak voor een bepaalde periode van meestal vijf jaar. De decaan is erbij gebaat dat hij voor de rol van onderwijsdirecteur iemand heeft die vergelijkbare opvattingen over het onderwijs heeft als hij. Wanneer de decaan echter vooral 'research-driven' is, zal dit wellicht ook gelden voor de keuze voor zijn onderwijsdirecteur, omdat dit ertoe leidt dat hij zoveel mogelijk rust in de organisatie houdt. Beide zaken kunnen ertoe leiden dat een universitaire academische middenmanager weliswaar zijn taken goed probeert te vervullen, maar dat bevoegdheid minder nadrukkelijk tot uiting komt.

Ook de variabele onderwijsvisie hangt in het bijzonder samen met de vervulling van de rollen van Diplomat en Constructor. In de deelgroepen blijkt vooral de rol van de Constructor de samenhang met de variabele onderwijsvisie significant sterk, hetgeen bevestigt dat het hebben van een onderwijsvisie relevant is om doelgericht sturing te kunnen geven.

Een belangrijke vraag is wat deze uitkomsten betekenen voor de organisatie. Immers eerder is al benoemd dat een organisatie erbij gebaat is dat de academische middenmanager zijn rollen goed vervult. Doordat nu in dit hoofdstuk is geconstateerd dat functiegerelateerde variabelen de vervulling van de rollen door academische middenmanagers beïnvloeden, worden hiermee aanknopingspunten voor maatregelen aan de organisatie gegeven. Immers, een organisatie kan op basis van deze kennis maatregelen nemen om het functioneren van academische middenmanagers te bevorderen. Bijvoorbeeld: wil een organisatie zijn managers sterker als Diplomat of Constructor laten functioneren, dan is het belangrijk dat zij meer autoriteit ervaren. Dit kan eenvoudig gerealiseerd worden door hen die autoriteit ook expliciet te geven door bepaalde bevoegdheden te mandateren of te delegeren. In het laatste hoofdstuk wordt hierop nader ingegaan.

5.6. Conclusie

In dit hoofdstuk stond de derde onderzoeksvraag centraal, namelijk wat de invloed van functiegerelateerde variabelen op de rollen van academische middenmanagers is. Hierbij is op basis van de resultaten uit het onderzoek geconstateerd dat voor de functiegerelateerde variabelen geldt dat de variabelen autonomie, bevoegenheid en onderwijsvisie een gemiddeld tot groot effect sorteren op de rollen van de gehele populatie van academische middenmanagers.

Bij uitsplitsing in deelgroepen blijken de verschillende samenhangen tussen de functiegerelateerde variabelen en de rollen in tact. Bijvoorbeeld voor de variabele autonomie bleek de samenhang bij alle deelgroepen significant aanwezig met de rollen Diplomat en Constructor. Wel zijn er enkele kleine verschillen geconstateerd bij de uitsplitsing van de hiërarchische posities. Met name de invloed van bevoegenheid en onderwijsvisie bij academische middenmanagers die direct contact met het CvB en docenten hebben op de rollen van Guard en Constructor is groot te noemen. Ook in het vorige hoofdstuk waren de hoge effectscores bij de academische middenmanagers met direct contact met het CvB en docenten opvallend. Kennelijk heeft de schaal van de organisatie hierop invloed.

Voor wat betreft de gestelde hypothesen blijkt dat de verwachting van samenhang tussen de rolvulling van de Diplomat en Constructor met de variabele autonomie geldig te zijn. De verwachting van samenhang tussen de rolvulling van alle rollen met de variabele bevoegenheid blijkt wel stand te houden voor de rollen Guide, Diplomat en Constructor, maar moet worden verworpen voor de rol Guard. De verwachting van de samenhang tussen de rolvulling van de Guide, Diplomat en Constructor en de variabele academisch leiderschap, kan niet geheel beantwoord worden omdat deze variabele uiteen viel in twee aparte variabelen. Daarbij bleek dat de variabele autoriteit niet samenhangt met de rollen van academische middenmanagers. Dit is opvallend omdat het belang van autoriteit door verschillende auteurs is aangegeven. Wel speelt de variabele autoriteit een rol bij de deelgroep managers, waarbij een significante samenhang is aangetroffen met de rollen Diplomat en Constructor. De variabele onderwijsvisie hangt samen met de rollen Diplomat en Constructor.

6. Typen strategische innovaties en de rollen van academische middenmanagers

6.1. *Introductie*

In de hoofdstukken 4 en 5 is per hoofdstuk ingegaan op de vraag wat de invloed is van een bepaald type variabele(n) op de vervulling van de rollen door academische middenmanager. Daarmee zijn de eerste drie onderzoeksvragen beantwoord. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vierde onderzoeksvraag, namelijk de vraag welke samenhang er is tussen het *type* strategische innovatie en de rol(len) van de academische middenmanagers. Ook wordt hierbij ingegaan op de relevante subgroepen en wordt onderzocht in hoeverre zij zich eventueel verschillend gedragen.

6.2. *Strategische innovatie in het hoger onderwijs*

Strategische innovatie is een samenvoeging van twee begrippen: strategie en innovatie, die elk - apart gezien - hun eigen betekenis hebben.

Strategie kent vele dimensies en betekenissen (zie hiervoor o.a. Jacobs, 2005 en Mintzberg, Ahlstrand & Lampel, 1998) maar algemeen gesproken gaat het om vooruit kijken, het aanpassen aan nieuwe omstandigheden en met slim nadenken keuzes maken voor de toekomst. Het gaat om identiteit, richtingsgevoel, om reflectie, en ook om het benutten van de aanwezige (beperkte) vrijheidsmarges in je eigen voordeel: jezelf positioneren ten opzichte van anderen. Met strategie beoogt een Hoger Onderwijs instelling voor zichzelf en voor de omgeving duidelijk te maken waar het voor staat en welk soort instelling het is en waarin zij het verschil wil maken met haar concurrenten.

Innovatie wordt veelal gedefinieerd in termen als de ontwikkeling en succesvolle implementatie van een nieuw(e) of verbeterd(e) product, dienst, technologie, werkproces of marktconditie (o.a. Lagerweij & Lagerweij-Voogt, 2004). Bij onderwijsorganisaties lijkt het erop alsof zij in een permanente staat van verandering zijn (Cuban, 1990). Er wordt immers continu en altijd gewerkt aan de verandering van het onderwijsleerproces of de organisatie ervan. Curricula veranderen als gevolg van nieuwe inzichten en eisen van interne of externe stakeholders. Opvattingen over wat goed onderwijs is veranderen met als gevolg

dat ook de onderwijs ondersteunende processen continu veranderen. Met enige verbeelding kunnen we dit een continu proces van innovatie noemen. Volgens Elmore (2002) veranderen veel scholen continu en ook routinematig, zonder dat zij daarbij ook verbeteren als gevolg van die veranderingen. Continue en routinematige verandering heeft weinig te doen met strategische innovatie omdat zij het 'oude' in stand houden en blijven steken in dezelfde kernstructuren (Fullan, 1991; Fullan & Miles, 1992) en niet leiden tot onderscheid met andere organisaties.

Wanneer we de twee begrippen ineen voegen ontstaat een ander begrip: strategische innovatie. Strategische innovatie¹¹ start vanuit de intentie om een versterkte positie van de instelling ten opzichte van anderen te verkrijgen. Strategisch innoveren dient te worden opgevat als een proces waarbij innovatieve, waarde genererende strategieën ontwikkeld worden (Hamel & Prahalad, 1993). Onderwijsinstellingen die strategisch innoveren, gaan voorbij aan incrementele wijzen van vernieuwing en trachten via een ingrijpend (ver)nieuw(d) product of dienst een sprong voorwaarts te maken in het creëren van waarde voor de student en/of voor de instelling. Zo kan bijvoorbeeld de ontwikkeling van een nieuw en coherent onderwijsmodel een duurzaam competitief voordeel opleveren, omdat concurrenten er vaak heel lang over doen om deze te imiteren. Strategische innovatie wordt gedefinieerd als:

de bedoelde ontwikkeling van een belangrijk nieuw of ingrijpend verbeterd product, dienst, proces of conditie waarmee een organisatie zichzelf ten opzichte van zijn omgeving in een andere (verbeterde) positie plaatst.

Uit deze definitie vloeit onder meer voort dat strategische innovatie mede als gevolg heeft dat het ingrijpende consequenties voor de werkprocessen met zich meebrengt. Dat kunnen overigens zowel onderwijskundige processen zijn, als ook administratieve of bestuurlijke processen (bijvoorbeeld in de studentenbegeleiding of de administratieve organisatie). Voorbeelden hiervan zijn: het opstarten van een nieuwe afstudeerrichting, een nieuwe profilerende Master-opleiding, een volstrekt nieuw onderwijskundig concept, enzovoorts. In deze betekenis gaat het dus om iets anders dan alleen het verhogen van bijvoorbeeld de operationele effectiviteit. Een voorbeeld van operationele effectiviteit is de hedendaagse aandacht voor integrale kwaliteitszorg als gevolg van het nieuwe accreditatiesysteem. De aandacht voor integrale kwaliteitszorg neemt toe, maar dit betekent nog niet dat een onderwijsinstelling zich (alleen) daarmee kan differentiëren van concurrenten.

¹¹ Strategische innovatie moet hierbij onderscheiden worden van innovatiestrategie. Bij het eerste gaat het vooral om het verschil dat een instelling d.m.v. een innovatie maakt t.o.v. andere instellingen/opleidingen (het 'wat'). Bij een innovatiestrategie gaat het vooral om de verschillende manieren waarop een bepaalde verandering of vernieuwing binnen de eigen organisatie kan worden ingevoerd (het 'hoe').

Immers alle onderwijsinstellingen zijn met dezelfde verbetering van de integrale kwaliteitszorg bezig.

Hoger onderwijsinstellingen hebben lange tijd weinig aandacht besteed aan strategische innovatie (In 't Veld, 1984; Korsten, 1986; Rowley & Sherman, 2001). Veel onderwijsinstellingen namen vaak een afwachtende houding aan en reageerden enkel als de omstandigheden hen daartoe verplichtten. Sinds de millenniumwende zijn er op dit terrein duidelijke veranderingen waarneembaar (zie hiervoor de beschrijving in hoofdstuk 1). HO-instellingen gaan zich strategisch onderscheiden.

Een voorbeeld van een strategische innovatie is Fontys Hogeschool dat in 2005 met een pagina grote advertentie in de landelijke dagbladen een werving start om AIO's aan te nemen met als doel om deze AIO's buiten de vanzelfsprekende kaders tot een promotie te brengen. De achterliggende gedachte is om een extra kwaliteitsimpuls te geven aan het eigen HRM-beleid en om te illustreren dat ook in het HBO het doen van onderzoek niet langer meer een ondergeschoven kindje is. De advertentie is de knuppel in het hoenderhok van de universiteiten. Verschillende universiteitsvoorzitters reageren laatschuldig op deze strategische innovatie. In hun ogen is het ongepast dat HBO-instellingen "*universiteitje gaan spelen*" (de z.g. "Academic drift") en sommen dat HBO-instellingen op hun eigen terrein moeten blijven.

Een ander voorbeeld van een strategische innovatie doet zich voor op Hogeschool INHolland waar het College van Bestuur in 2005 een totaal nieuwe onderwijsvormgeving introduceert. Het aantal contacturen wordt drastisch naar beneden gebracht, en ICT-mogelijkheden worden ingezet om de benodigde en andere typen leerbronnen te benaderen. De bij de docenten vrijgekomen arbeidstijd wordt gebruikt om meer individuele hulp te geven aan studenten en ook kunnen docenten meer tijd besteden aan andere taken. Met deze strategische innovatie wil het College van Bestuur het 'nieuwe leren' gestalte geven. Studenten en docenten van de Hogeschool INHolland reageren verschillend, met als gevolg dat de landelijke media diverse keren aandacht aan deze strategische innovatie besteden.

In het kader van strategische innovaties profileren hogescholen zich als kennisinstelling in interactie met de samenleving. Dit heeft bij allerlei opleidingen verschillende uitwerkingen. Lerarenopleidingen, bijvoorbeeld, leiden leraren steeds meer op vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid van hogeschool¹² en schoolbestuur. Dit leidt tot vormen van intensieve samenwerking waarbij leraren

12 voor zover het om de lerarenopleiding basisonderwijs en de 2e graads lerarenopleiding gaat. Bij de eerste graads opleiding gaat het om de universiteit.

op de werkvloer worden opgeleid in zogenoemde opleidingsscholen (Professional Development Schools) en ook wordt samenwerking met universiteiten aangegaan in de vorm van academische scholen (Kallenberg, 2004). Ook bij andere typen opleidingen ontstaan verbanden van institutionele samenwerking met profit en non-profit organisaties.

Deze voorbeelden van strategische innovatie bevatten de creatie en implementatie van nieuwe 'business'-modellen of -concepten. Met name Nederlandse hogescholen formuleren (strategische) onderwijsconcepten om daarmee hun 'merk' als een *unique selling point* in de markt te zetten (voorbeelden hiervan zijn: Space [Hogeschool Leiden]; Biloba [Fontys]; ROM [Hogeschool Rotterdam]; Backbone [Hogeschool INHolland]). Dat het hier voornamelijk om voorbeelden van hogescholen gaat, is niet geheel toevallig. Hogescholen bevinden zich momenteel veelal op een organisatieleeftijd (plm. 20 jaar na de SKG operatie) waarbij dergelijke ontwikkelingen mede ook relevant zijn om de interne 'bloedgroepen' nader tot elkaar te brengen. Zij zijn nog aan het zoeken met het vestigen van een bepaalde traditie, zij zijn nog minder gestold in hun werkprocessen en zijn om die redenen ook beweeglijker in de strategische innovaties. Daarnaast geldt ook voor de hogescholen dat zij scherper moeten inspelen op de concrete maatschappelijke ontwikkelingen omdat zij veelal toepassingsgericht werken en opleiden (vandaar ook de naam in de Engelstalige benaming van hogescholen: *applied sciences*). Dit gebeurt in combinatie met de ontwikkelende behoefte voor een sterker externe profilering.

Deze tendens is te verklaren uit de gevolgen van de grote fusiegolven in het HBO aan het eind van de vorige eeuw en spelen in op de behoefte van instellingen om een eigen "smoel" te profileren. Gesteund door de externe ontwikkelingen in de laatste tien jaar (o.a. de invoering Bachelor-Master-structuur; de opkomst van lectoren; de internationaal uniforme Hoger Onderwijs wereld) biedt dit hogescholen extra kansen om het gebied van de universiteiten te betreden. Zo wordt er bijvoorbeeld in het Europees Kwalificatie Kader geen onderscheid gemaakt tussen een bachelor (niveau 6) of master (niveau 7) van een hogeschool of universiteit. Weliswaar hanteren we in Nederland nog een verschil in een professional master en een scientific master, maar de auteur verwacht dat dit - op de langere termijn gebleken - achterhoede gevechten zijn om een verdwijnend onderscheid vooralsnog in stand te houden.

Gelden strategische innovaties dan voor universiteiten niet? Natuurlijk wel, maar tegelijkertijd in een andere vorm. Universiteiten zijn in hun organisatieleeftijd al veel ouder en beschikken over meer uitgekristalliseerde meriten, tradities en gewoonten. Daardoor zijn universiteiten minder gevoelig voor schoksgewijze veranderingen en ook is het moeilijker om snel in te spelen op hypes. Er zijn

weliswaar universiteiten met een uniform onderwijsconcept (zoals bijvoorbeeld de Universiteit Maastricht met Probleemgestuurd Onderwijs), maar anders dan bij hogescholen kiezen universiteiten niet vaak voor stromingen waaraan de ‘geur’ van hypes hangt, zoals competentiegericht onderwijs of “het nieuwe leren”.

Universiteiten lijken wat meer de grote extremen in Gartner’s hype cycle (Fenn & Raskino, 2008) af te wachten voordat zij hierop inspelen. Universiteiten profileren zich vooral door in te spelen op topics met een gebleken duurzaamheid, zoals talent, door middel van Pre-University College-programs (voor aspirant studenten) en Honors-programs (voor goed presterende studenten). Voorbeelden van University Colleges en Honors-programs zijn onder andere zichtbaar bij de Erasmus Universiteit Rotterdam, de Universiteit Leiden en de Universiteit Utrecht. Zeer recent (2012) is ook de politiek op het onderwerp van profilering van HO-instellingen ingesprongen¹³ en dit heeft er onder meer toe geleid dat de minister met universiteiten en hogescholen z.g. prestatieafspraken heeft gemaakt.

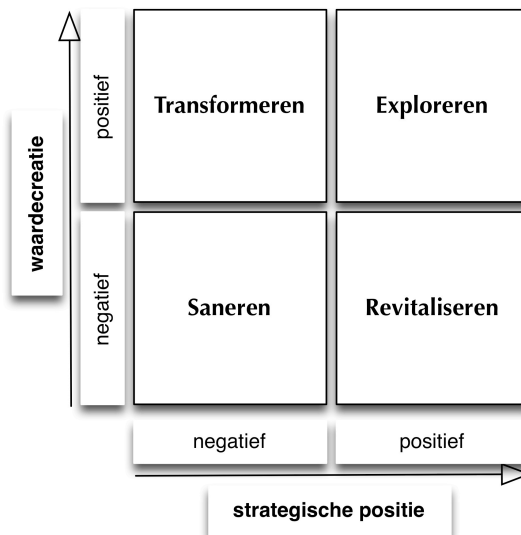
Concluderend neemt de aandacht voor strategische innovaties in de laatste tien jaar sterk toe en zeer recentelijk wordt helder dat dit zich ook op verschillende manieren uitbetaald. Het betaalt zich in financiële zin uit door een extra donatie vanuit het ministerie in het kader van de prestatieafspraken. Daarnaast is ook reeds in het inleidende hoofdstuk aangegeven dat er ook in maatschappelijke zin steeds meer aandacht besteed wordt aan rankings en belangen die potentiële studenten en werknemers stellen aan HO-instellingen. Ofwel: alles moet kwantificeerbaar zijn.

6.3. Een typering van strategische innovaties

Strategische innovaties kunnen van elkaar verschillen in aard, type, omvang, enzovoorts. Om de verschillen in strategische innovaties te kunnen typeren, wordt gebruik gemaakt van de waardepositiematrix die door Brockhoff & Van Rijn (2006) is gedefinieerd. Zij stellen dat een organisatie tijdens een strategische innovatie in een samenhangend en consistent proces zowel verbetering van hun waarde (t.a.v. hun producten) als van hun positie (t.o.v. andere organisaties) nastreven. Het model van Brockhoff & Van Rijn komt voort uit de managementliteratuur en is gericht op het bedrijfsleven. Weliswaar is het niet altijd even voor de hand liggend om een model uit het bedrijfsleven over te nemen in het hoger onderwijs (zie o.a.

¹³ zie onder andere het rapport van de Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). Differentiëren in Drievoud, omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het Hoger Onderwijs. Den Haag: Ministerie van OCW. - ook wel de Commissie Veerman genoemd. En ook het rapport Kwaliteit in Verscheidenheid van het Ministerie van OCW (2011) met haar strategische agenda voor het Hoger Onderwijs, Onderzoek en Wetenschap.

Birnbaum, 2000a), omdat het bedrijfsleven zich van het hoger onderwijs onderscheid door onder andere een enkelvoudig eigenaarschap (n.l. aandeelhouders of eigenaar) en een eenduidig output-criterium, namelijk geld. Het (hoger) onderwijsveld heeft geen helder eigenaarschap en er zijn meer strijdige belangen en daarnaast heeft het onderwijs een meervoudig output-criterium (onderwijs, onderzoek, burgerschap). In mijn ogen is dit model echter wel goed bruikbaar voor dit onderzoek. Het is een eenvoudig en overzichtelijk model waardoor het goed bij dit explorerende onderzoek past. Bovendien zijn waardecreatie en strategische positie onafhankelijk van het type organisatie toepasbaar. En ook past dit model in zijn uitgangspunten goed bij de perspectieven van waaruit strategische innovaties bij hoger onderwijs organisaties kunnen ontstaan. Hoger Onderwijs organisaties bestaan namelijk uit twee apart van elkaar opererende domeinen: de administrators en de professionals (ik beschreef dit reeds in § 2.4.2). De administrators zijn vooral gericht op de handhaving en verbetering van de economische waarde van de organisatie (o.a. effectieve en efficiënte organisatieprocessen). De professionals zijn vooral gericht op het bereiken van een zo hoog mogelijke strategische positie (o.a. erkenning als gevolg van hoge positie op de rankings). Vanuit beide perspectieven kunnen strategische innovaties ontstaan, deels gescheiden, deels samenhangend met elkaar. Zowel de sfeer van de professionals als de sfeer van de administrators komt in dit model terug. Door de positie en de waarde als twee dimensies te zien ontstaat een concreet, algemeen referentieraamwerk voor de strategische innovaties van een organisatie.



Figuur 10. JBR Waardepositiematrix (naar: Brockhoff & Van Rijn, 2006)

In de matrix van de strategische waardepositie representeert elk kwadrant een algemene strategische richting, namelijk: transformeren, exploreren, revitaliseren en saneren.

Exploreren ligt voor de hand wanneer zowel de strategische positie van de organisatie als de economische waarde van de organisatie positief is. Deze richting stuurt aan op het verder bouwen en versterken van de strategische waardepositie van de activiteit of organisatie. Exploreren staat voor: 'nieuwe dingen beginnen'. Een instelling start bijvoorbeeld met nieuwe opleidingen.

Wanneer de economische waarde negatief is en de strategische positie positief is, kiest een organisatie om te revitaliseren. Dit doet zich bijvoorbeeld voor wanneer de rendementen van een opleiding (te) laag zijn. Lage rendementen leiden ertoe dat de organisatie meer effort moet steken om studenten naar de eindstreep te brengen. Dit gaat gepaard met hogere kosten, terwijl de instelling tegelijkertijd minder opbrengst ontvangt als gevolg van de lage rendementen. Door gericht te zijn op rendementsverbetering kan daarmee de waardecreatie weer in een lijn worden gebracht met de strategische positie. Revitalisering wendt zich dus vanuit een positieve strategische positie overwegend op de verbetering van de economische waarde. Revitalisering staat voor: 'zorgen dat bestaande dingen beter gaan werken'.

Transformeren richt zich vanuit een positieve economische waarde vooral op de verbetering of verandering van de negatieve strategische positie. Dit doet zich bijvoorbeeld voor bij een bestaande opleiding die dringend toe is aan vernieuwing van het curriculum of het onderwijskundig concept (bijvoorbeeld van klassikaal naar probleem gestuurd onderwijs). In zo'n situatie zijn er weliswaar nog voldoende studenten in de opleiding, maar is er bijvoorbeeld toenemende kritiek op het verouderde onderwijs. Het gevolg hiervan kan zijn dat dit bij ongewijzigd beleid leidt tot een daling van de instroom. Versterking van de strategische positie heeft dan prioriteit. Dat kan dan bijvoorbeeld door curriculumbrede aanpassingen te doen. Transformeren staat voor: 'bestaande dingen aanpassen voor een veranderende omgeving'.

Saneren	Voortbestaan van organisatie staat centraal; Verbetering van zowel strategische positie als waardecreatie	Voorbeelden van strategische innovaties: Afstoten van opleidingen, differentiaties, specialisaties, etc. Reorganisatie; bezuinigingen personeel	<i>Woorden:</i> Reorganiseren; afstoten, ...
Revitaliseren	Er is een positieve strategische positie Gericht op: verbetering economische waarde	Voorbeelden van strategische innovaties: Aanpassingen in structurele kenmerken van organisatie ("met minder, meer doen", o.a. type deelnemers, facilitering, variatie in organisatie); aanpassingen in contextuele kenmerken (o.a. denominatie, regionale inbedding, schaal, toegankelijkheid); ontwerpen gezamenlijke visie op onderwijs (cultuurkenmerken)	<i>Woorden herstructurering revitalisering:</i> Herziening; modernisering; centralisatie; herstructureren <i>Woorden groei revitalisering:</i> Profileren, rendementen verhogen, bevorderen doorstroom; invoeren volgsystemen
Transformeren	Er is een positieve economische waarde Gericht op: verbetering strategische positie	Voorbeelden van strategische innovaties: Vakinhoudelijke of curriculumbrede aanpassingen (o.a. aanpassingen in rol docent, pedagogisch-didactische benadering; onderwijsleerproces)	<i>Woorden herstructurering transformeren:</i> Aanpassen; reviseren onderwijsconcept; curriculum verandering <i>Woorden groei transformeren:</i> Modernisering; ICT in onderwijs; invoeren minoren; ontwikkelen van ...
Exploreren	Verder bouwen en versterken van strategische waardepositie van activiteit of organisatie	Voorbeelden van strategische innovaties: Nieuwe opleidingen (Masters), differentiaties, uitbreiding van doelgroepen.	<i>Woorden:</i> Nieuwe masters

Tabel 22. Typen strategische innovaties

Het verschil tussen revitaliseren of transformeren ligt dus vooral in het onderwerp. Revitaliseren hangt vooral samen met de verbetering van de economische waarde van de organisatie. Hierbij gaat het om de verbetering van de eigen organisatorische processen met betrekking tot bijvoorbeeld doorstroom, rendementen, etcetera. Transformeren hangt vooral samen met de verbetering van de, meer inhoudelijk getinte, strategische waarde van de organisatie. Hierbij spelen vooral onderwijskundige en inhoudelijke keuzes een rol, zoals bachelor/master, curriculum, onderwijsconcept, honours trajecten, en dergelijke.

Wanneer zowel de economische waarde en de strategische positie negatief zijn, verschuift de focus naar saneren. Dit doet zich bijvoorbeeld voor wanneer zowel de rendementen van studenten laag zijn (economische waarde) en ook de instroom van studenten vermindert, bijvoorbeeld als gevolg van een lage klassering in de keuzegids Hoger Onderwijs (strategische positie). In dat geval leidt dit ertoe dat een opleiding minder financiële middelen ontvangt en het zal moeten inkrimpen. Saneren is dan de enige en noodzakelijke mogelijkheid om te kunnen overleven en de continuïteit van de organisatie veilig te stellen. In deze situatie zal zowel de strategische positie als de waardecreatie moeten verbeteren. Saneren staat voor: 'bestaande dingen stoppen'.

Brockhoff & Van Rijn (2006) maken bij hun waardepositiematrix daarnaast nog een extra verdeling door de kwadranten transformeren en revitaliseren te splitsen in herstructureren en groeien. Herstructureren refereert daarbij aan woorden als herzien, aanpassen en reviseren en geeft een negatieve connotatie. Groeien refereert aan woorden als realiseren, profileren en verhogen en heeft een positieve connotatie. Het onderscheid dat zij maken tussen herstructureren en groei refereert aan de *actie* in de strategie. Dit onderscheid tussen herstructureren en groei wordt in dit onderzoek niet gemaakt. De bovenstaande indeling (tabel 21) biedt in dit onderzoek een kader om strategische innovaties binnen hoger onderwijs instellingen te classificeren.

6.4. *Methode*

Aan respondenten is in open vragen voorgelegd om een beschrijving/voorbeeld te geven van één strategische innovatie waarbij zij onlangs betrokken zijn of zijn geweest. De antwoorden van de respondenten zijn gecategoriseerd door gebruik te maken van de indeling in de waardepositiematrix zoals deze zojuist is beschreven. Hier zijn vier typen strategische innovaties onderscheiden, namelijk: saneren, revitaliseren, transformeren en exploreren. Vier sociaal wetenschappers hebben onafhankelijk van elkaar de antwoorden op de vragen toebedeeld aan één type strategische innovatie. Bij de bepaling van de keuze is gebruik gemaakt van

de beschrijvingen van de bovenstaande tabel. Vanzelfsprekend was het niet altijd gemakkelijk om bij de beschrijvingen te kiezen voor één type strategische innovatie, omdat niet altijd geheel helder is aan te geven wanneer bijvoorbeeld saneren over gaat in een herstructurerende transformatie. De uitkomsten zijn met elkaar vergeleken en bij afwijkende beoordelingen is in overleg met elkaar een uiteindelijke keuze gemaakt. Op basis hiervan is de volgende indeling van strategische innovaties tot stand gekomen:

	Aantal	Percentage
Saneren	2	0,9%
Revitaliseren	70	30,4%
Transformeren	97	42,2%
Exploreren	61	26,5%
Totaal	230	100%

Tabel 23. Typen strategische innovaties waarbij academische middenmanagers betrokken zijn

Uit de bovenstaande tabel valt op dat er door de respondenten slechts in zeer beperkte mate voorbeelden van saneren zijn genoemd. Veruit het merendeel van de academische middenmanagers heeft zich onlangs bezig gehouden met strategische innovaties die zijn gericht op transformeren, groei en exploreren. Dat het type saneren zo weinig is genoemd is wel opmerkelijk, doch kan te maken hebben met het feit dat dit model voor dit onderzoek gebruikt wordt in het publieke domein. Het karakter in het publieke domein kenmerkt zich nu eenmaal door het feit dat men niet zo makkelijk opleidingen of delen van organisaties zo maar kan laten verdwijnen. Hierbij is onder andere ook van belang dat hoger onderwijs instellingen qua output criteria op verschillende manieren kunnen worden beoordeeld. Daarnaast vindt de analyse van *bleeder*¹⁴ in het publieke domein minder snel plaats (Moore, 1995). In het onderwijsveld wordt dit bijvoorbeeld zichtbaar doordat bijvoorbeeld kleine scholen, of dependances van scholen langer kunnen (blijven) bestaan. Ook in het hoger onderwijs is het minder gebruikelijk om opleidingen te sluiten en bovendien loopt men daarmee niet te koop. Immers het kan bijvoorbeeld invloed hebben op de waarde van het diploma dat studenten aan de gesaneerde opleiding hebben behaald. Het is daarnaast in het hoger onderwijs - om het populair uit te drukken - ook niet 'stoer' om zoiets te doen. Dit staat in tegenstelling tot het bedrijfsleven waar bleeders veel sneller worden weggesaneerd en waarbij sanering - in tegenstelling tot het hoger

¹⁴ Een bleeder wordt veelal omschreven als een zwaar verliesgevend onderdeel van een bedrijf of organisatie.

onderwijs - juist wel een positieve connotatie kan hebben. In die zin kan het lage aantal saneringen in deze survey een waarnemings-bias bij de respondenten zijn doordat zaken zoals bijvoorbeeld het sluiten van een kleine noodlijdende studierichting of opleiding niet (meer) wordt gezien als een strategische innovatie. Daarnaast kan het ook zijn dat academische middenmanagers in hun aard van de rol en hun functie minder geconfronteerd worden met dit type strategische innovatie, doch vooral worden benut in hun gerichtheid op de andere typen strategische innovatie. De groep 'saneren' is dermate klein dat deze voor verdere analyse niet wordt meegenomen.

Op basis van deze inventarisatie van typen voorbeelden van strategische innovatie, wordt vervolgens in dit hoofdstuk uitgezocht welke kenmerken van academische middenmanagers samenhangen met het noemen van een bepaald type strategische innovatie. Op basis daarvan kan bijvoorbeeld beoordeeld worden of een academische middenmanager met een bepaalde dominante rol ook een bepaald type strategische innovatie noemt. Hierbij is de verwachting dat een hoge mate van de vervulling van de Diplomat rol samenhangt met het noemen van het type exploreren omdat hij gericht is op vernieuwing en uitbreiding. Een academische middenmanager met een hoge mate van vervulling van de Guardrol zal kiezen voor revitaliseren omdat hij gericht is op de structurele kenmerken van de organisatie. Een hoge mate van vervulling van de Guiderol zal samenhangen het type transformeren omdat de Guide gericht is op de medewerkers en daarmee snel in het professionele domein zit en daarmee eerder de vakinhoudelijk gerelateerde strategische innovaties kiest. De academische middenmanager met een hoge mate van vervulling van de Constructorrol waarschijnlijk niet specifiek voor een bepaald type strategische innovatie kiezen. Wanneer eenmaal een bepaald type strategische innovatie in gang wordt gezet, zal zijn bijdrage voornamelijk gericht zijn op het realiseren ervan, ongeacht de richting.

6.4.1. Analysemethoden

In dit hoofdstuk wordt getracht om met behulp van logistische regressieanalyse vast te stellen welke kenmerken van academische middenmanagers significant de kans beïnvloeden dat zij een bepaald type strategische innovatie noemen wanneer hiernaar wordt gevraagd.

In de volgende paragraaf wordt allereerst een vergelijking gemaakt tussen de onderscheiden deelgroepen (universiteit versus hogeschool; man versus vrouw, en dergelijke) waarbij op basis van Chi Kwadraat toets wordt gekeken in hoeverre zij verschillende strategische innovaties benoemen. Vervolgens worden de regressieanalyses van de drie typen strategische innovaties uitgevoerd. Vervolgens wordt gekeken in hoeverre de onafhankelijke variabelen (zoals de

rollen van academische middenmanagers en de organisatie- en functiegerelateerde variabelen) correleren met de drie typen strategische innovaties. In § 6.5.3 volgen vervolgens de logistische regressieanalyses.

6.5. Resultaten

6.5.1. Beschrijvende analyse

Evenals in de vorige hoofdstukken is ook hier onderzocht in hoeverre de deelgroepen anders scoren bij het noemen van voorbeelden van typen van strategische innovaties. Dit is gedaan door middel van de Chi Kwadraat toets, waarbij vervolgens door middel van de Cramer's V toets een weergave wordt gegeven van de effectgrootte. Hierbij zijn significante verschillen gevonden binnen de deelgroepen type instelling en geslacht. Er zijn geen verschillen bij de deelgroepen functieniveau en hiërarchische positie.

		2,00 Revitaliseren	3,00 Transformeren	4,00 Exploreren	Totaal
1 universiteit	Count	47	46	31	124
	Expected Count	38,4	53,2	32,4	124,0
		37,9%	37,1%	25,0%	100,0%
2 hogeschool	Count	23	51	28	102
	Expected Count	31,6	43,8	26,6	102,0
		22,5%	50,0%	27,5%	100,0%
Totaal	Count	70	97	59	226
	Expected Count	70,0	97,0	59,0	226,0
		31,0%	42,9%	26,1%	100,0%

Tabel 24. Type instelling en strategische innovaties

Bij het noemen van voorbeelden van strategische innovaties zijn er significante verschillen tussen de respondenten van universiteiten en hogescholen ($\chi^2 = 6,559$, $df = 2$, $p = ,038$, Cramer's $V = ,170$). In de onderstaande tabel worden de typen strategische innovaties, uitgesplitst per type instelling, weergegeven. Hieruit blijkt dat academische middenmanagers werkzaam op hogescholen ten opzichte van hun collega's op de universiteiten duidelijk meer voorbeelden geven van het type transformeren (resp. 50,0% en 37,1%), terwijl universiteiten ten opzichte van hogescholen duidelijk meer voorbeelden geven van revitaliseren (resp. 37,9% en 22,5%). De strategische innovatie exploreren wordt door beide type instellingen ongeveer even vaak benoemd.

Dat door academische middenmanagers van hogescholen vaker voorbeelden genoemd worden van transformeren, sluit aan bij de sterke aandacht die hogescholen op dit moment hebben om zich op onderwijskundig terrein te profileren. Op universiteiten wordt op dit moment vooral meer aandacht besteed aan het optimaliseren van de doorstroom van studenten. De rendementsproblematiek is bijvoorbeeld in het wetenschappelijk onderwijs een zeer actueel thema. Vandaar dat het ook niet vreemd is dat er door universitaire academische middenmanagers meer voorbeelden genoemd worden van revitaliseren.

Bij het noemen van voorbeelden van strategische innovaties zijn er significante verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke respondenten ($\chi^2 = 9,887$, $p = ,042$, Cramer's $V = ,208$). In de onderstaande tabel worden de voorbeelden van de strategische innovaties uitgesplitst naar gender (man of vrouw). Mannen geven vrij gelijkmatig voorbeelden van de drie verschillende typen strategische innovaties, terwijl de voorbeelden van vrouwen voor meer dan de helft (54%) gaan over het type transformeren.

		2,00 Revitaliseren	3,00 Transformeren	4,00 Exploreren	Totaal
1 man	Count	47	50	44	141
	Expected Count	43,3	60,0	37,7	141,0
		33,3%	35,5%	31,2%	100,0%
2 vrouw	Count	23	47	17	87
	Expected Count	26,7	37,0	23,3	87,0
		26,4%	54,0%	19,5%	100,0%
Totaal	Count	70	97	61	228
	Expected Count	70,0	97,0	61,0	228,0
		30,7%	42,5%	26,8%	100,0%

Tabel 25. Type gender en strategische innovatie

6.5.2. Regressie op de 3 typen strategische innovatie

Bij de regressieanalyse is besloten om de variabelen 'functie niveau' en 'hiërarchische positie' uit de analyse te verwijderen. Dit gebeurt om twee redenen, namelijk dat ze niet significant zijn en doordat bij verwijdering de voorspellende waarde van de andere variabelen toeneemt. In de vorige paragraaf is al benoemd al dat de verschilanalyses van de deelgroepen functieniveau en hiërarchische positie niet significant zijn. Dit zou een indicatie kunnen zijn van het feit dat deze twee variabelen verwarring oproepen. Bijvoorbeeld omdat een decaan op een

hogeschool niet hetzelfde betekent als een decaan op een universiteit. Daarnaast blijkt dat bij verwijdering van deze twee variabelen uit de regressieanalyses van alle drie de typen strategische innovaties ervoor zorgt dat de voorspellende waarde van de andere variabelen toeneemt. De chi-square statistiek van het model werd in deze gevallen namelijk significant, met name bij revitaliseren en transformeren. Daarnaast bleek dat functieniveau en hiërarchische positie in geen van de drie regressies significante predictoren zijn.

De residuals van de regressie modellen zijn nagekeken op eventuele tekortkomingen die de statistische waarde van dit model negatief kunnen beïnvloeden (Field, 2005). In alle drie de gevallen kan worden aangenomen dat het model goed is en mag worden geïnterpreteerd (zie verder bijlage 1).

Voor wat betreft de kwaliteit van het model geldt dat hoe hoger de 'Chi² model' is, des te beter het model in staat is om te voorspellen dat een academische middenmanager een bepaald type strategische innovatie (revitaliseren, transformeren of exploreren) zal noemen wanneer hiernaar wordt gevraagd. Wanneer de drie regressies met elkaar worden vergeleken, geldt dat het model van exploreren twee keer zo hoog scoort als revitaliseren en transformeren.

Ditzelfde geldt voor de Nagelkerke score R². Ook hiervoor geldt 'hoe hoger, hoe beter'. Het is een procentuele weergave van het gedeelte van de totale verschillen tussen respondenten op 'revitaliseren' dat samenhangt met de predictoren (de onafhankelijke variabelen). Deze waarde stelt een proportie voor, en loopt dus van 0 (geen variantie verklaard) tot 1 (alle variantie verklaard). Feitelijk geeft de R² weer hoe goed de verzameling X- variabelen is in het voorspellen van de waarde van Y-variabele. De aangenomen minimum waarde is ,18 en ook hier blijkt dat de waarde bij 'exploreren' twee keer zo groot is als revitaliseren en transformeren.

Correlaties:

Om de eventuele aanwezigheid van het multicollineariteitsprobleem op te sporen zijn de correlaties van alle predictoren met elkaar bestudeerd. Hierbij is geen enkele correlatie coëfficiënt boven de .8 gevonden. Er wordt dus aangenomen dat het probleem van multicollineariteit niet bestaat binnen deze data.

In de onderstaande tabel worden de correlaties van de verscheidene onafhankelijke variabelen met de drie typen strategische innovaties, de afhankelijke variabelen, weergegeven. Dit correlatie overzicht vertoont weinig significantie tussen de verschillende predictoren en afhankelijke variabelen, maar het is in ieder geval wel bruikbaar omdat correlaties een indicatie kunnen geven van de variabelen die in de uiteindelijke regressies significante voorspellers blijken te zijn. De strategische innovatie transformeren hangt significant samen met vrouw

(-,179**) en met meer ongeschreven regels (-,189**). Daarnaast hangt transformeren negatief samen met Diplomat (-,149*), Besluitvorming (-,156*) en externe oriëntatie (-1,34*). De strategische innovatie exploreren hangt samen met een hogere leeftijd (,173**) en de mate van vervulling van de Diplomat rol (,175**). Bij de strategische innovatie revitaliseren is de significantie minder sterk. Revitaliseren hangt samen met type instelling (in dit geval universiteiten) (,165*), informele structuur (,149*) en hangt negatief samen met identiteit (-,140*) en onderwijsvisie (-,161*).

	Revitaliseren	Transformeren	Exploreren
Geslacht man (0 = vrouw)	0,074	-,179**	,128
Leeftijd	-0,061	-,093	,173**
Type instelling uni (0 = hs)	,165*	-,128	-,027
Guide	-0,064	-,023	,106
Guard	0,058	-,050	-,005
Diplomat	-0,010	-,149*	,175**
Constructor	-0,105	,021	,093
Complexiteit context	0,047	,002	-,060
Dynamiek	0,058	-,050	-,023
Onvoorspelbaarheid	-0,037	,104	-,070
Besluitvorming	0,055	-,156*	,096
Informele Structuur	,149*	-,024	-,128
Complexiteit structuur	-0,089	,049	,030
Identiteit	-,140*	,083	,051
Weinig ongeschreven regels	0,095	-,189**	,105
Externe oriëntatie	0,034	-,134*	,101
Autonomie	0,077	-,075	,021
Bevlogenheid	-0,054	-,014	,064
Autoriteit	0,005	-,003	,020
Onderwijsvisie	-,161*	,112	,053

Tabel 26. Correlaties predictoren en afhankelijke variabelen

6.5.3. Uitkomsten van de regressieanalyses

In de tabellen op de volgende pagina's staan de resultaten van de logistische regressieanalyses op de drie strategische innovaties: revitaliseren, transformeren en exploreren. De opbouw is in alle gevallen vergelijkbaar. De eerste kolom is het zogenaamde controlemodel dat enkele persoonskenmerken bevat, waarna in de hierop volgende modellen steeds meer variabelen uit het onderzoek worden toegevoegd.

Bij alle drie de regressieanalyses wordt het Chi²-model steeds hoger hetgeen betekent dat de modellen steeds beter worden in het voorspellen van het noemen van bepaalde typen strategische innovaties. Ook loopt de Nagelkerke R² score op. Deze score verklaart de variantie van het model en voor alle modellen geldt dat zij boven de minimale 18% uit komen.

In de onderstaande tabellen zijn de resultaten van de regressieanalyse zichtbaar. De significante regressie coëfficiënten zijn dik gedrukt en kunnen worden geïnterpreteerd als de significante voorspellers. Onder de tabel volgt een interpretatie van de resultaten.

Revitaliseren

Regressie op revitaliseren	1	2	3	4	5	6	7
Controlemodel:							
Constante	-,080	-,328	-1,457	-2,866*	-1,567	-1,538	-2,038
Geslacht man (0 = vrouw)	,351	,411	,429	,456	,468	,452	,415
Leeftijd (22 jr. - 66 jr.)	-,027	-,025	-,026	-,028	-,026	-,028	-,023
Type instelling universiteit (0= hs.)	,730**	,612*	,679**	,624*	,539	,496	,392
Guide		-,040	-,027	,070	,088	,120	,112
Guard		,438**	,448**	,521**	,589**	,634***	,544**
Diplomat		,172	,133	,151	,140	,150	,143
Constructor		-,497*	-,524*	-,526*	-,668**	-,686	-,507
Complexiteit (context)			,156	,303	-,178	,252	,252
Dynamiek			,187	,176	,121	,117	,152
Onvoorspelbaarheid			-,155	-,137	-,054	-,057	-,034
Besluitvorming				,004	-,001	,001	-,006
Informele structuur				,260*	,314**	,313**	,328**
Complexiteit (structuur)				-,221	-,178	-,187	-,167
Identiteit					-,348**	-,362**	-,364**
Weinig ongeschreven regels					,090	,103	,064
Externe oriëntatie					-,094	-,099	-,084
Autonomie						,248	,268
Bevlogenheid						-,361	-,277
Autoriteit						,048	,209
Onderwijsvisie							-,346
N	228	228	228	228	228	228	228
Chi² residual	8,515**	13,348*	15,587	21,459*	26,570**	29,069*	31,625**
Chi² model	8,684**	13,716*	16,228*	22,851**	28,540**	31,274**	33,998**
Chi² df model	3	7	10	13	16	19	20
Nagelkerke R²	,053	,082	,097	,135	,166	,181	,195

*** p < .01, ** p < .05, * p < .10.

Tabel 27. Modellen voor de regressie op revitaliseren

Het type instelling lijkt in eerste instantie een relevante voorspeller voor revitaliseren te zijn. Echter door de toevoeging van de cultuur variabelen aan het model verdwijnt de voorspellende kracht van de instellingsvariabele (in dit geval de universiteit). Eerder in dit hoofdstuk is geconstateerd dat academische middenmanagers van universiteiten meer dan hogescholen het type revitaliseren vaker benoemen.

Tot en met het vijfde model lijkt het alsof ook Constructor een significante voorspeller voor het noemen van revitaliseren is, meer specifiek dat een toename van de mate waarin een academische middenmanager deze rol vervult de kans op het noemen van deze strategische innovatie verlaagd. Echter, met het toevoegen van de functiegerelateerde variabelen aan het model verdwijnt de voorspellende kracht van de Constructor variabele. Een gedeelte van de variantie die door Constructor wordt verklaard, wordt dus waarschijnlijk door de functiegerelateerde variabelen verklaard. Overigens zijn de functiegerelateerde variabelen ook geen significante voorspellers.

Uiteindelijk worden in model 7 drie significante predictoren onderscheiden: 'Guard', 'informele structuur' en 'identiteit'. Een grotere mate waarin een academische middenmanager de Guardrol vervult betekent een grotere kans om revitaliseren als strategische innovatie te noemen. Hetzelfde geldt voor informele structuur, zij het in mindere mate. Naarmate een academische middenmanager de organisatie een meer informele structuur toekent, leidt dit tot een grotere kans om revitaliseren als strategische innovatie te noemen. Voor Identiteit geldt tenslotte het omgekeerde: een grotere mate van ervaren heterogeniteit in de cultuur van de organisatie verkleint de kans dat een academische middenmanager revitaliseren als strategische innovatie noemt wanneer hiernaar wordt gevraagd.

Dat de vervulling van de Guardrol samenhangt met het noemen van revitaliseren als strategische innovatie bevestigt de eerder benoemde hypothese. De rol en activiteiten van de Guard hangen samen met de activiteiten, zoals herstructureren of het invoeren van studievolsystemen, die nodig zijn om revitaliseren als strategische innovatie uit te voeren. Een meer informele structuur en een homogene cultuur passen eveneens bij revitaliseren, omdat het bij revitaliseren erom gaat om de dingen 'beter te gaan doen'. Een duidelijke eensgezindheid over de richting van de innovatie, waardoor er minder ruimte is voor verschillende opvattingen, past daarbij.

In logistische regressieanalyse is het ook nuttig om naar de individuele bijdrage van de significante voorspellers te kijken. De zogenoemde Wald statistiek vertelt of de b-coëfficiënten in het model significant verschillend zijn. In dat geval draagt de bijbehorende variabele succesvol bij aan het voorspellen van de waarde van de afhankelijke variabele, in dit geval 'revitaliseren' (Field, 2005). De Wald-waarde is

gestandaardiseerd, waardoor deze met Wald waardes uit andere regressieanalyses kan worden vergeleken.

	95% Betrouwbaarheidsinterval exp(B)			
	Wald	Onderkant	Exp(B)	Bovenkant
Guard	4,718	1,055	1,724	2,817
Informele structuur	4,375	1,021	1,389	1,889
Identiteit	4,607	,499	,695	,969

Tabel 28. Wald waarden van revitaliseren

De bovenstaande tabel laat zien dat van de drie significante voorspellers de mate waarin een academische middenmanager de Guardrol vervult de meeste invloed heeft op de kans dat een academische middenmanager revitaliseren als strategische innovatie noemt. Een toename van de mate van de Guardrol hangt samen met het noemen van revitaliseren als strategische innovatie.

Een toename van de mate waarin een AMM de een informele structuur ervaart hangt ook samen met het noemen van revitaliseren als strategische innovatie.

De mate waarin een AMM de identiteit van de cultuur van de organisatie als heterogeen ervaart, verkleint de kans op het noemen van revitaliseren als strategische innovatie. Met andere woorden: wanneer een AMM de identiteit van de cultuur van de organisatie als homogeen ervaart, vergroot dit de kans op het noemen van revitaliseren.

Een academische middenmanager die in sterke mate de Guardrol vervult kan ook wel gezien worden als het type middenmanager dat oog heeft voor de bestaande situatie in de organisatie en waarvan verwacht kan worden dat hij als 'buffer' optreedt en probeert de veranderingen van buiten of bovenaf zoveel mogelijk te neutraliseren. Die doet hij dan door sommige eisen, wensen en verwachtingen op een pragmatische wijze te benutten, soms regels en wensen van het College van Bestuur te negeren, invloed van buiten te neutraliseren, en dergelijke.

Voor een organisatie betekent dit inzicht dat zij, indien zij gericht zijn op de verbetering van de economische waarde van een organisatieonderdeel of opleiding, ervoor moeten zorg dragen dat zij een informele structuur bevorderen en een homogeen team samenstellen om de strategische innovatie uit te voeren. De strategische innovatie zou dan geleid moeten worden door een academische middenmanager met een sterke vervulling van de Guardrol. Deze drie ingrediënten kunnen bijdragen aan de kwaliteit van (het verloop van) de strategische innovatie.

Transformeren

Regressie op transformeren	1	2	3	4	5	6	7
Controlemodel:							
Constante	1,188	4,286**	3,861*	4,031*	5,386*	4,191	4,642
Geslacht man (0 = vrouw)	-,706**	-,717**	-,744**	-,679**	-,727**	-,742**	-,725**
Leeftijd (22 jr. - 66 jr.)	-,016	-,015	-,015	-,014	-,013	-,010	-,013
Type instelling universiteit (0= hs.)	-,467*	-,507*	-,576*	-,602*	-,516	-,475	-,417
Guide		-,106	-,135	-,168	-,168	-,171	-,171
Guard		-,273	-,304	-,319	-,358*	-,352	-,294
Diplomat		-,654**	-,663**	-,608**	-,618**	-,697**	-,702**
Constructor		,463	,514*	,532*	,552	,511	,375
Complexiteit (context)			,128	,089	,118	,115	,117
Dynamiek			-,234	-,201	-,138	-,165	-,191
Onvoorspelbaarheid			,291*	,228	,136	,163	,149
Besluitvorming				-,139	-,079	-,086	-,072
Informele Structuur				,009	-,040	-,046	-,057
Complexiteit (structuur)				,075	,034	,038	,025
Identiteit					,077	,101	,091
Weinig ongeschreven regels					-,172	-,192	-,171
Externe oriëntatie					-,131	-,138	-,149
Autonomie						,078	,068
Bevlogenheid						,259	,203
Autoriteit						-,003	-,115
Onderwijsvisie							,254
N	228	228	228	228	228	228	228
Chi² residual	11,679***	20,388***	24,924***	26,424**	29,425**	30,620**	32,032**
Chi² model	11,803***	21,048***	26,085***	27,778**	31,240**	32,432**	34,100**
Chi² df model	3	7	10	13	16	19	20
Nagelkerke R²	,068	,118	,145	,154	,172	,178	,187

*** p < .01, ** p < .05, * p < .10.

Tabel 29. modellen voor de regressie op transformeren

	95% Betrouwbaarheidsinterval exp(B)			
	Wald	Onderkant	Exp(B)	Bovenkant
Geslacht (0 = vrouw)	5,064	,257	,484	,911
Diplomat	5,790	,280	,495	,878

Tabel 30. Wald waarden van 'transformeren'

Bij transformeren zijn er twee variabelen die in het gehele model significante predictoren blijven, namelijk geslacht en Diplomat. In beide gevallen geldt dat het hier om een negatieve waarde gaat, met andere woorden: naarmate een academische middenmanagers de rol van Diplomat meer invult, verkleint dit de kans dat hij transformeren als strategische innovatie noemt wanneer hiernaar wordt gevraagd. Dit blijkt uit de ExpB score: een toename van 1 op Diplomat levert 50,5% minder kans op het noemen van transformeren. En andersom: naarmate sprake is van een zwakkere vervulling van de Diplomat rol, hoe groter de kans is dat hij transformeren noemt. Daarnaast geldt dat een man minder geneigd is dan een vrouw om transformeren als een strategische innovatie te noemen. Vrouwen daarentegen noemen veel eerder transformeren als strategische innovatie.

Bij de strategische innovatie transformeren is de aandacht vooral gericht op de verbetering van de strategische positie en is de inhoud veelal gericht op vakinhoudelijke of curriculumbrede aanpassingen (onder andere in de pedagogisch-didactische benadering of het onderwijsleerproces). Indien een organisatie dit type strategische innovatie wil realiseren is het belangrijk zich te realiseren dat zij geen type academische middenmanager met een sterke vervulling van de Diplomat rol de opdracht geven voor deze innovatie.

Exploreren

<i>Regressie op exploreren</i>	1	2	3	4	5	6	7
<i>Controlemodel:</i>							
Constante	-8,007***	-13,863***	-12,404***	-10,805***	-19,956***	-18,944***	-18,443***
Geslacht man (0 = vrouw)	,856**	,719*	,731*	,641	,814*	,916*	1,047**
Leeftijd (22 jr. - 66 jr.)	,122***	,135***	,137***	,152***	,165***	,164***	,165***
Type instelling universiteit (0= hs.)	-,453	-,163	-,143	-,015	-,210	-,382	-,438
Guide		,097	,113	,003	-,031	-,053	-,058
Guard		-,443*	-,394	-,535**	-,651**	-,623**	-,514*
Diplomat		,916**	1,031***	1,029***	1,289***	1,478***	1,503***
Constructor		,238	,209	,206	,348	,329	,024
Complexiteit (context)			-,400	-,512*	-,527*	-,555*	-,631**
Dynamiek			,086	,102	-,004	,073	,038
Onvoorspelbaarheid			-,145	-,134	,043	-,006	-,025
Besluitvorming				,072	-,076	-,074	-,032
Informele Structuur				-,397**	-,357*	-,330*	-,344*
Complexiteit (structuur)				,127	,164	,169	,164
Identiteit					,432**	,392**	,373*
Weinig ongeschreven regels					,193	,243	,290
Externe oriëntatie					,923***	,886***	,887**
Autonomie						-,297	-,350
Bevlogenheid						-,216	-,354
Autoriteit						,150	-,059
Onderwijsvisie							,563*
N	218	218	218	218	218	218	218
Chi² residual	23,358***	33,330***	36,013***	39,759***	45,856***	47,007***	48,971***
Chi² model	27,659***	40,322***	43,645***	49,609***	61,589***	63,516***	67,082***
Chi² df model	3	7	10	13	16	19	20
Nagelkerke R²	,181	,256	,275	,309	,373	,383	,402

*** p < .01, ** p < .05, * p < .10.

Tabel 31. Modellen voor de regressie op 'exploreren'

De regressieanalyse op het derde type strategische innovatie levert de meeste significante predictoren op, en is daarom het meest interessant. Er zijn negen significante predictoren te onderscheiden. Hiervan zijn leeftijd en Diplomat heel sterke voorspellers ($p < ,01$); geslacht, complexiteit van de context en externe oriëntatie zijn sterke voorspellers ($p < ,05$); en Guard, Informele structuur, Identiteit en onderwijsvisie zijn als trends weer te geven. Met trends wordt bedoeld dat er een indicatie bestaat dat er samenhang bestaat tussen predictor en het noemen van 'exploreren', maar deze is niet significant genoeg.

Zo valt onder meer te constateren dat vooral de 'oudere mannen' vaker voorbeelden benoemen van exploreren. Immers zowel geslacht als leeftijd zijn significant. Een verklaring hiervoor kan zijn dat oudere mannen veelal op bepaalde posities zitten die het mogelijke maken om met dergelijke voorstellen te komen. Een andere verklaring kan zijn dat oudere mannen zich niet meer geremd voelen om nog een bepaalde strategische innovatie te realiseren voordat zij met pensioen gaan. Het is jammer dat in dit onderzoek niet een variabele beslissingsbevoegdheid is meegenomen, omdat dit wellicht van invloed zou kunnen zijn op bijvoorbeeld geslacht en leeftijd als significante voorspellers, want zoals al eerder benoemd is, zitten voornamelijk oudere mannen juist in de hogere posities in organisaties zodat zij kunnen beslissen.

Daarnaast is overduidelijk dat het vooral sterke Diplomats zijn die dit type strategische innovatie benoemt, in tegenstelling tot de Guard, waarbij aanwijzingen zijn dat hij juist minder dit type innovatie zal benoemen. De Guard kiest - zoals voorafgaand is benoemd - eerder voor het noemen van het type revitaliseren.

Academische middenmanagers lijken overigens wel voorzichtig te zijn. Exploreren wordt als type strategische innovatie genoemd, naarmate de complexiteit van de context lager is. Met andere woorden: wanneer de academische middenmanager de complexiteit van de context van de organisatie als minder complex ervaart, zal hij eerder geneigd zijn om het type exploreren te noemen wanneer hiernaar wordt gevraagd.

Vergelijkbaar geldt dit voor de informele structuur. Naarmate de structuur minder formeel, en dus meer formeel is, zal een academische middenmanager eerder exploreren als strategische innovatie noemen.

Ook de cultuur variabelen zijn van invloed. Meer binding met de organisatie (identiteit) en meer gerichtheid op de externe wereld leidt ertoe dat het type exploreren eerder wordt genoemd als strategische innovatie. Tenslotte geldt voor

onderwijsvisie dat er aanwijzingen zijn dat een academische middenmanager met onderwijsvisie eerder geneigd zal zijn het type exploreren te benoemen.

	95% Betrouwbaarheidsinterval exp(B)			
	Wald	Onderkant	Exp(B)	Bovenkant
Geslacht	4,403	1,071	2,849	7,574
Leeftijd	15,728	1,087	1,179	1,279
Guard	2,709	,324	,598	1,103
Diplomat	10,668	1,824	4,496	11,080
Complexiteit context	4,258	,292	,532	,969
Informele Structuur	3,018	,481	,709	1,045
Identiteit	3,435	,979	1,452	2,154
Externe oriëntatie	6,692	1,240	2,429	4,758
Onderwijsvisie	3,362	1,755	1,755	3,204

Tabel 32. Wald waarden voor 'exploreren'

6.6. Reflectie

Eerder (in hoofdstuk 1) is beschreven dat de academische middenmanager waarschijnlijk een belangrijke rol speelt bij de implementatie van strategische innovaties. Hierbij is ondermeer gerefereerd aan auteurs zoals Floyd & Wooldridge (1997), die uitgebreid de wijze beschrijven waarop de middenmanager een bijdrage levert aan de strategie van de organisatie. Zij veronderstellen dat middenmanagers intermediaire posities in de organisatie bezetten en dat zij hun grote strategische invloed ontleen aan hun formele rol die hen de mogelijkheid biedt om te mediëren tussen top-down en bottom-up processen en tussen de externe omgeving en de interne organisatie. Extern moeten zij gericht zijn op de beoordeling van strategische belangen van ontwikkelende trends op onderwijskundig, technologisch, politiek en sociaal-economische terrein. Intern moeten zij innovatieve strategische initiatieven leiden, faciliteren en promoten. Zij bemiddelen tussen de organisatie, de klanten (de studenten) en haar leveranciers (de overheid). Zij ontwikkelen een rijke kennisbasis die strategisch bewustzijn combineert met operationele ervaring.

Door de dialoog met het topmanagement en de werkvloer, beïnvloeden zij de strategie van de organisatie op twee manieren. Ook andere auteurs (zoals Bartlett & Ghoshal, 1997) hebben zich in vergelijkbare termen uitgedrukt.

Academische middenmanagers vinden van zichzelf dat zij een grote rol spelen bij de strategische innovaties die zij hebben benoemd. In de survey werd gevraagd naar de ervaren invloed van hun rol op de strategische innovatie en deze werd als 'groot' ingeschat ($M = 5,792$).

Wanneer de drie typen strategische innovaties met elkaar worden vergeleken is de meest opvallende score dat sterke Diplomats geneigd zijn om exploreren als strategische innovatie te noemen. Hier tegenover staan zwakke Diplomats die geneigd zijn om transformeren als strategische innovatie te noemen. De Wald-score voor Diplomat bij exploreren is 10,668, terwijl deze bij transformeren slechts 5,790 is. Het verschil met de andere rollen is significant, want ook uit een vergelijkende Anova, waarbij de mate van vervulling van de rollen door academische middenmanagers vergeleken zijn met het noemen van een bepaald type strategische innovatie ($F(4,143): 2,225, p=.017, r=.19$), blijkt dat Diplomats veel vaker voor exploreren kiezen dan de overige rollen en uit de contrasten blijkt dat dit in twee richtingen het geval is. Guards kiezen eerder voor revitaliseren (.544**), terwijl zij exploreren steeds minder zullen noemen naarmate de Guardrol sterker wordt ingevuld (-5,14*). Kortom, de rol van Guard en Diplomat komen het meest duidelijk naar voren wanneer het erop aan komt om bepaalde strategische innovaties te benoemen.

Eerder is in de rol beschrijving van de Diplomats aangegeven dat zij gericht zijn op het op een creatieve wijze zoeken naar mogelijkheden en middelen om zijn (eigen) visie te realiseren. Dit doet hij onder meer door te dringen tot de mensen in de hogere niveaus in de organisatie en hen te verleiden door ze op een overtuigende manier nieuwe ideeën te verkopen. Wanneer een Diplomat ook over de beslissingsbevoegdheid zou beschikken zou dit ertoe kunnen leiden dat hij op dit vlak dan ook vooral zijn gang gaat.

Van academische middenmanagers wordt verwacht dat zij inspelen op wensen, eisen en verwachtingen van hogerhand en ook dat zij voor hun docenten als buffer fungeren. Teveel in de richting van de druk om te vernieuwen meegaan (zoals een Diplomat) kan de academische middenmanager wegdrijven van zijn docenten. Teveel als buffer fungeren voor de docenten en vernieuwingen tegengaan (zoals een Guard), kan de academische middenmanager in problemen brengen met het topmanagement. Die dynamiek van vernieuwingen maakt het voor academische middenmanagers lastig om zelf een samenhangend beleid te voeren.

Voor de organisatie (lees: het College van Bestuur) is het belangrijk om te weten met welk type academische middenmanager zij te maken hebben, omdat dit verband houdt met de gewenste strategische innovaties. Immers, wanneer zij met bepaalde opleidingen bepaalde plannen hebben, is het relevant om ook 'de juiste man op de juiste plek' te positioneren. Het zou bijvoorbeeld geen goede keuze zijn

om een academische middenmanager met een sterke Guardrol vervulling te positioneren op een organisatieonderdeel waarvan het CvB juist wil exploreren.

De uitkomsten van dit onderzoek geven een indicatie voor een handelswijze door een college van bestuur. Bij aantreden van nieuwe colleges van bestuur worden ook regelmatig pogingen gedaan om de managers op de juiste plek te zetten. In de praktijk blijkt dit echter niet altijd goed te werken:

“...Bij de komst van het nieuwe CvB gingen we met zijn allen in een vlootschouw. De kleurentheorie werd erbij gehaald, maar er gebeurde te weinig mee. Er was zoveel weerstand vanuit de managers en te weinig druk vanuit het CvB, waardoor die lijn niet is doorgezet. Zo zat er bijvoorbeeld bij het cluster zorg teveel groen en geel en we misten daar blauw, maar het CvB durfde of kon niet doorpakken...” [hbo010]

Een mogelijkheid zou kunnen zijn dat het geven van voorbeelden van typen strategische innovaties, in combinatie met de rolverdeling van de academische middenmanagers, voldoende indicatie geven voor het positioneren van de juiste man op de juiste plek.

6.7. Conclusie

In dit hoofdstuk stond de laatste onderzoeksvraag centraal, namelijk wat de door de academische middenmanager ervaren invloed op de strategische innovaties is. Hierbij is op basis van de resultaten uit het onderzoek geconstateerd dat academische middenmanagers van mening zijn dat zij een grote invloed hebben op de strategische innovaties.

Tevens is in dit hoofdstuk verslag gedaan van de typen strategische innovaties die door de academische middenmanagers werden benoemd. Het type transformeren werd het meest benoemd (in 42,2% van de gevallen). Ook geldt voor dit type strategische innovatie dat vooral academische middenmanagers van hogescholen dit type strategische innovatie benoemd. Hetzelfde geldt voor vrouwelijke academische middenmanagers die ook in meerderheid dit type strategische innovatie benoemd.

Uit de regressieanalyses blijkt dat academische middenmanagers die een sterkere invulling geven aan de Guardrol eerder geneigd zijn om het type revitaliseren als strategische innovatie te noemen, terwijl academische middenmanagers die een sterkere invulling geven aan de Diplomat rol het type exploreren noemen.

7. Conclusies

7.1. *Inleiding*

In de voorgaande hoofdstukken is verslag gedaan van de bevindingen en conclusies van het onderzoek naar de rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs. Daarmee is niet alleen meer inzicht verkregen in de vraag welke rollen academische middenmanagers in het hoger onderwijs vervullen. Ook is meer inzicht verkregen in de mate waarin een aantal organisatorische en functiegerelateerde variabelen de vervulling van deze rollen van academische middenmanagers beïnvloeden. In dit laatste hoofdstuk worden de meest relevante conclusies op basis van de bevindingen uit het onderzoek beschreven.

Op basis van literatuuronderzoek is een beschrijving gegeven van de complexe positie waarin academische middenmanagers zich in het hoger onderwijs bevinden en de rollen die zij volgens verschillende auteurs zouden vervullen. In het empirisch onderzoek is vervolgens onderzocht welke rollen een academische middenmanager vervult en welke factoren op die rollen van invloed zijn. Tenslotte is in het voorgaande hoofdstuk onderzocht welk type strategische innovatie de voorkeur heeft van welk type academische middenmanager.

In de komende paragrafen worden de belangrijkste bevindingen gepresenteerd en worden de deelvragen van het onderzoek beantwoord. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal meer algemene conclusies en beschouwingen en met aanbevelingen voor vervolgonderzoek.

7.2. *Samenvatting en conclusies van de resultaten*

7.2.1. Doelen en opzet van het onderzoek

Doordat er weinig bekend is over de rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs (o.a. Schofield, 1996; Hannay & Ross, 1999; Van Hout, 2001), had dit onderzoek vooral als doel om meer te weten te komen over de rollen die academische middenmanagers in het hoger onderwijs vervullen. Niet alleen wil dit onderzoek de rollen kunnen benoemen, maar ook wil het verklaringen geven voor een bepaalde mate waarin deze rollen worden vervuld, en hoe deze vervulling beïnvloed wordt door verschillende organisatorische en functiegerelateerde

variabelen. Op basis hiervan kan wellicht ook worden verklaard of de rollen van academische middenmanagers invloed hebben op de zo moeizaam en gecompliceerd verlopende strategische innovaties.

Op basis van literatuur onderzoek is de positie van de academische middenmanager beschreven en vervolgens is een survey onderzoek verricht naar de rollen van academische middenmanagers, de mate van vervulling van deze rollen en de organisatorische en functiegerelateerde variabelen die de mate van vervulling van deze rollen beïnvloeden. Tenslotte zijn in de loop van dit onderzoek een aantal interviews verricht om dit empirisch verkregen beeld te illustreren. In deze paragraaf worden de meest relevante resultaten uit dit onderzoek herhaald en voor het eerst tezamen weergegeven.

7.2.2. Algemeen beeld van de academische middenmanager

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van een set respondenten die een representatieve afspiegeling vormen van de academische middenmanagers in het hoger onderwijs in Nederland. De groep respondenten bestaat uit 246 personen waarvan de volgende algemene profiel beschrijving is te geven:

De academische middenmanager is overwegend man (61,2%). De gemiddelde leeftijd is 50,96 jaar en voor het overgrote deel (81,2%) hebben de academische middenmanagers een fulltime aanstelling. Academische middenmanagers met een deeltijdse aanstelling (kleiner dan 1.0 fte) werken voor een groot deel (63,6%) voor 32 of meer uur per week. 9,0% heeft een HBO opleiding, 51,4% heeft een WO opleiding en 39,6% van de academische middenmanagers is gepromoveerd. De academische middenmanagers werken gemiddeld 14,48 jaar aan de huidige instelling (met een spreiding tussen 1 en 38 jaar) en zijn veelal aangesteld in schaal 13 of 14. De respondenten werken gemiddeld bijna vijf jaar (4,88 jaar) in deze functie. Langer dan 7 jaar in deze functie komt minder vaak voor (80,7% werkt korter in deze functie). 44,1% van de respondenten heeft een aanvullende opleiding gevolgd op het terrein van het onderwijsmanagement (b.v. bij TIAS, NSO, Interstudie, Magistrum, SIOO, CEUT of andere aanbieders). De academische middenmanagers waarderen hun functie met een gemiddelde tevredenheidsscore van 7,9 (uit 10).

7.2.3. Externe validiteit

Dit onderzoek is exploratief van aard. De resultaten uit dit onderzoek zijn gebaseerd op een survey van 246 academische middenmanagers die afkomstig zijn van alle hoger onderwijs instellingen in Nederland en verdeeld kunnen worden

over alle studierichtingen en disciplines, verspreid over de verschillende leeftijdsgeneraties, een representatieve verdeling man en vrouw en idem ook functieniveau. Geconcludeerd wordt dat er sprake is van een representatieve steekproef van de academische middenmanagers in het hoger onderwijs in Nederland, waardoor uitspraken in dit onderzoek generaliseerbaar zijn voor de gehele populatie academische middenmanagers en algemene conclusies kunnen worden getrokken.

7.2.4. Positie van de academische middenmanager

In hoofdstuk twee van dit onderzoek is de gecompliceerde positie van de academische middenmanagers beschreven. Academische middenmanagers onderscheiden zich van andere middenmanagers in het hoger onderwijs doordat zij een rechtstreekse verantwoordelijkheid hebben voor onderwijsprogramma's. Kenmerkend voor een academische middenmanager is dat hij zich bevindt in een continue in-between positie tussen een viertal dominante krachtenvelden, namelijk top-down versus bottom-up processen; tussen de belangen van professionals en administrators; tussen de belangen van onderwijs versus onderzoek en zijn persoonlijke belangen tussen hiërarchie versus collegialiteit.

Deze in-between positie van de academische middenmanager tussen groepen, belangen, verantwoordelijkheden en processen, stelt eisen aan hem als persoon:

“...Het afdelingshoofd heeft hier de positie van tussen de molensteen. Daar heeft men hier kennelijk voor gekozen. Dat is niet gezond voor mensen. Het trekt wel een bepaald type mensen aan die er kennelijk wel voor voelen om in zo'n sandwich positie te zitten. Het zijn over het algemeen de mensen die te klein zijn voor het tafelkleed en te groot voor het servet. Het zijn ook vaak mensen die het nodig hebben om iemand boven zich te hebben, maar ondertussen ook genoeg invloed hebben om een groep(je) te kunnen aansturen...” [hbo007]

Hij moet dus 'groot' genoeg zijn om het werk van het managen van een opleiding te doen, maar hij moet daarbij oppassen om niet zijn hand te overspelen door teveel op de stoel van de lagen boven hem te gaan zitten. Wanneer hij zich namelijk te dominant opstelt (iets dat zich bij hogescholen overigens eerder lijkt voor te doen dan bij de universiteit), reageert het College van Bestuur vaak op basis van macht. Een voorbeeld:

“...mijn cluster was plm 40% van de organisatie en kennelijk ben ik een te grote bedreiging voor het CvB en dus willen zij het cluster splitsen...”

“...feitelijk is het het College dat besloten heeft dat ik wat anders ga doen” ... “Dit in combinatie met het bouwen van een serviceorganisatie, waarbij het integrale (management) bij mij als clusterdirecteur weggehaald zou worden” ...

“...Ik zie dat de directeuren op dit moment helemaal klein gemaakt worden. Zij worden niet in hun rol gezet om de onderwijsagenda te leiden. De lijnorganisatie wordt doorlopend doorkruist met allerlei projecten; het ontstaan van de serviceorganisatie breekt in op de integraliteit van het management. Kortom de lijn wordt niet geborgd, waardoor je vanuit de lijnorganisatie soms maar moet raden wat er precies gebeurt. Van mijn idee waarbij de directeuren samen met het CvB de organisatie sturen is op dit moment geen enkele sprake meer.” [hbo008]

In het bovenstaande voorbeeld is sprake van een clusterdirecteur binnen een hogeschool die in de ogen van het CvB te groot en te machtig werd, waarop het CvB reageerde door enerzijds het cluster op te splitsen in kleinere clusters van opleidingen en ook door de integrale verantwoordelijkheid bij de clusterdirecteur weg te halen en te vervangen door een vorm van matrixorganisatie.

De in-between positie van de academische middenmanager brengt met zich mee dat er sprake is van onduidelijke en verschuivende verantwoordelijkheden; van positionering op verschillende breukvlakken tussen soms veeleisende belanghebbenden binnen en buiten hun organisatie, tussen processen gericht op continuïteit en verandering, tussen belangen van de professionals en de administrators en tussen het krijgen (en geven) van professionele ruimte en het moeten afleggen van verantwoording (bijvoorbeeld Floyd & Wooldridge, 1994). Zij opereren tussen zakelijke prestatie- en kwaliteitssystemen en de autonome ruimte van professionals, tussen meer bedrijfsmatige en professionele waarden, maar ook tussen externe verwachtingen en interne beperkingen (bijv. Ainsworth et al., 2009). Ondanks deze hybride en ook wel ‘onmogelijke’ positie, wordt het belang van deze positie wel erkend (o.a. Dopson & Fitzgerald, 2006; Kallenberg, 2007; Ainsworth et al., 2009).

Een van de aspecten van deze positie en van de verhouding tot professionals en het topmanagement is, dat de academische middenmanager het midden moet zien te vinden tussen hiërarchie en collegialiteit (Hellawell & Hancock, 2001). Dit brengt echter wel risico's met zich mee op het terrein van relationele en sociale aard enerzijds en van functionele aard anderzijds.

Immers wanneer hij zich teveel hiërarchisch opstelt kunnen daarmee de collegiale omgangsvormen met zijn professionals onder druk komen te staan. Het gevolg daarvan kan vervolgens zijn dat hij niet meer aanvaard wordt door de groep van

professionals (bijvoorbeeld zijn team van docenten) of dat hij geen harde maatregelen durft te nemen tegen zijn collega's (Rowley & Sherman, 2003).

In functionele zin kan een te grote nadruk op de hiërarchie betekenen dat beslissingen van de academische middenmanager in twijfel worden getrokken en als gevolg daarvan zouden de professionals ook de persoonlijke of professionele integriteit van de academische middenmanager in twijfel kunnen trekken. Juist omdat academische middenmanagers een belangrijke verbinding blijken te zijn tussen professionals en topmanagement, zal de academische middenmanager dus bij uitstek moeten investeren in zijn relaties. Niet alleen met de werkvloer, doch ook met het topmanagement.

7.2.5. Rollen van de academische middenmanager

De eerste onderzoeksvraag in dit onderzoek was erop gericht te kunnen benoemen welke rollen academische middenmanagers vervullen. Hiertoe is zowel literatuuronderzoek als survey onderzoek verricht.

De percepties op de rollen van middenmanagers zijn door de jaren heen aan verandering onderhevig. Niet alleen zijn opvattingen over management en leiderschap van organisaties veranderd. Ook zijn opvattingen over de rollen van middenmanagers veranderd. In de managementliteratuur wordt een beeld geschetst waarin de middenmanager vanuit rollen zoals planner en controleur in de 60-er jaren, via een alleskunner die meerdere rollen tegelijkertijd vervult in de 70-er jaren, een bureaucraat in de 80-er jaren, en een vertaler van strategische waarden en organisatorische capaciteiten in de 90-er jaren, momenteel vooral wordt opgevat als een vertaler van organisatorische wijsheid.

De opvattingen in de onderwijsmanagement literatuur volgen de algemene management literatuur. Aan de het einde van de jaren negentig en vlak na de millenniumwende was er een duidelijke verschuiving merkbaar van aandacht voor professionalisme (gebaseerd op onderwijs, gerichtheid op het leren van studenten, aandacht voor academische waarden en professionele autonomie) naar aandacht voor managerialisme (gebaseerd op bedrijfswaarden, studentrendementen, efficiency en effectiviteit) (o.a. Clegg & McAuley, 2005; Wolverson, Ackerman & Holt, 2005; Verhoeven, 2007). De laatste jaren is er echter weer duidelijk meer aandacht voor professionele waarden. Een voorbeeld hiervan is het debat over de professionele ruimte van docenten en de daaruit botsende paradigma's van het bestuur en beleid met die van de uitvoerende professional (o.a. Frissen, 2007; Vermeulen, 2011). Kennelijk is er sprake van een pendelende opvatting over professionalisme en managerialisme.

Uit de literatuur is een beeld te destilleren waarbij de activiteiten van academische middenmanagers in vier categorieën kunnen worden verdeeld, namelijk administratieve, relatie gerichte, interveniërende en resultaatgerichte activiteiten. Onder meer op basis van deze vier categorieën activiteiten is vervolgens bij het empirisch onderzoek gebruik gemaakt van het Competing Values Model van Quinn & Rohrbaugh (1983).

Dit onderzoek heeft aangetoond dat de acht rollen van Quinn & Rohrbaugh in het Hoger Onderwijs niet kunnen standhouden. Kennelijk worden de rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs zodanig gekenmerkt dat zij anders zijn dan bijvoorbeeld (midden)managers in het bedrijfsleven. In het bedrijfsleven worden de rollen van Quinn & Rohrbaugh zowel bij sessies als in wetenschappelijk onderzoek veelvuldig en zonder methodische problemen gebruikt. Een mogelijke verklaring hiervan kan zijn dat er in het bedrijfsleven veelal sprake is van vormen van integraal management, terwijl academische middenmanagers in het hoger onderwijs dit minder of niet (meer) zijn.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat academische middenmanagers in het hoger onderwijs vier rollen vervullen: Guard, Guide, Diplomat en Constructor. De Guardrol is gericht op het draaiend houden van de organisatie. De Guiderol is gericht op het samenbrengen en onderhouden van samenhang en ontwikkeling van de medewerkers in de organisatie. De Diplomat rol is gericht op het op een creatieve wijze zoeken naar mogelijkheden en middelen om zijn visie te realiseren. De Constructorrol is gericht op het realiseren van doelen.

Elke academische middenmanager vervult deze rollen in meerdere of mindere mate. De Diplomat rol komt hierbij het sterkst naar voren onder de populatie academische middenmanagers, terwijl de Guardrol het minst sterk wordt ingevuld. Qua type activiteiten staan deze twee rollen ook het verst bij elkaar vandaan. Op persoonlijk niveau kan dit bijvoorbeeld betekenen dat de sterkte aan de ene rol, tegelijkertijd de zwakte is bij de andere rol. Bij academische middenmanagers met een sterke invulling van de Diplomat rol kan daar tegenover staan dat de Guardrol hen 'functiemoe' maakt:

"...Voor iedere situatie is er een andere manager. Ik was innovatief en inhoudelijk gedreven. Maar nu zitten er minder inhoudelijk gedreven, maar meer organisatorisch gedreven mensen. Er is een ander type manager gekomen. Ik heb er 13 jaar gezeten en dan is het op een gegeven moment wel mooi. Zeker omdat ik niet meer de dingen kon doen die ik wilde, namelijk vernieuwen. En dat gezeur over geld en al die problemen van je personeel ... Als wij samen met 2 managers hadden gezeten. Ik ... samen met iemand die op het geld en het

personeel zat ... ja, dan had ik het nog wel een tijdje kunnen volhouden ...” [hbo010]

Daarnaast geldt voor de Guardrol dat de academische middenmanager op dit vlak vaak wordt ondersteund vanuit de administratieve geleding. Te denken valt hierbij aan functies zoals: Hoofd Bureau Onderwijs, een beleidsmedewerker of een onderwijsmanager. Zij ondersteunen de academische middenmanager en nemen voor hem veel van de dagelijkse gang van zaken uit handen. Hierdoor is het verklaarbaar dat de Guardrol minder wordt vervuld door academische middenmanagers, en tevens hoeft deze waarneming dus ook niet te betekenen dat hoger onderwijs organisaties een organisatorische ‘tekortkoming’ kennen, mits deze activiteiten maar op een andere manier worden ondervangen.

Door de ondersteuning op het onderwijsadministratieve terrein, kan de academische middenmanager zich meer richten op de andere rollen Guide, Diplomat en Constructor. Voor wat betreft de rol van Guide, wordt opgemerkt dat een deel van de activiteiten op dit terrein ook door andere functionarissen kunnen worden waargenomen. Met name in de universiteiten wordt de dagelijkse vakinhoudelijke en persoonlijke begeleiding van de medewerkers veelal binnen de discipline groepen door hoogleraren en/of universitair hoofddocenten gedaan. Hierdoor is het ook verklaarbaar dat de Guiderol op hogescholen sterker wordt ingevuld dan op universiteiten, omdat op hogescholen de inhoudelijke relatie tussen de academische middenmanager en de professional eerder rechtstreeks plaatsvindt.

De sterkst ingevulde rol is de Diplomat rol. De rol wordt gekenmerkt door activiteiten die een bepaalde creativiteit en durf van de academische middenmanager verlangen. Creativiteit omdat hij nieuwe ideeën op een overtuigende manier in de organisatie moet zien te verkopen. Durf omdat hij niet moet terugschrikken om door bestaande lagen in de organisatie heen te opereren. Hij moet zelf de mogelijkheden ‘zien’:

*“...Beslissingen hangen vaak van toevalligheden af en je moet dus ervoor zorg dragen dat je er dan ook zoveel mogelijk bij bent. ...ze vragen echt niet aan mij hoe het ervoor staat of welke kant we op moeten ... maar als ik ervoor zorg dat ik er gewoon bij ben en ook ervoor zorg dat ik mij op een goede manier profileer - bijvoorbeeld doordat ik veel inhoudelijke opmerkingen maak - dan lukt dat ...
...als je bij het CvB binnen de gevoelige zone komt, dan hoor je erbij en kun je invloed op de strategie hebben ... dus ... door juist in die perioden ook dicht tegen hen aan te schuren, laten zij zich natuurlijk ook beïnvloeden en bepaal je de koers ...” [uni009].*

In tegenstelling tot de Guard en de Guiderol, is het bij de Diplomat rol niet zo dat hiervoor binnen de staande organisatie een andere functionaris is die dergelijke activiteiten vanuit zijn functie ondersteunt of overneemt. Het is juist in de Diplomat rol dat de academische middenmanager op een actieve wijze omgaat met zijn informatiepotentieel. Hij interpreteert informatie die hij uit een bepaalde organisatielaag verkrijgt op zijn eigen wijze en geeft deze aangepaste informatie in de organisatie door. De eerder beschreven prisma werking komt vooral in de rol van Diplomat sterk naar voren. Dit betekent dat de vervulling van de Diplomat rol cruciaal kan zijn voor het innovatief vermogen van de organisatie. Immers wanneer de academische middenmanager deze rol nauwelijks vervult, betekent dit dat initiatieven voor vernieuwing vanuit de organisatie niet goed kunnen 'landen'. De Diplomat rol heeft namelijk een belangrijk taak om nieuwe ideeën binnen de organisatie in te brengen. Het gaat hierbij niet om zijn persoonlijke ideeën, maar hier worden zijn intermediaire activiteiten bedoeld, waarbij hij in de organisatie een momentum creëert om de ideeën ook om te zetten in concrete activiteiten en realisatie. De Diplomat rol is als het ware te vergelijken met de "Haarlemmer olie". Dus wanneer die rol afwezig is, kan het ertoe leiden dat een idee dat vanuit de professionals afkomstig is, niet (of niet op een goede en slimme wijze) belandt bij het topmanagement doordat het ontbreekt aan voorvechters van het idee, en daardoor wordt afgekeurd. En andersom kan een idee dat vanuit het topmanagement afkomstig is, niet of op een verkeerde wijze belanden op de werkvloer, waarbij de kans op weerstand, onbegrip en dergelijke kan opsteken.

De Constructor is vooral gericht op het bereiken van de doelstellingen en ook deze rol komt in het universitair onderwijs minder dominant naar voren dan in het hoger beroeps onderwijs. In beide gevallen is het zo dat deze rol - na de vervulling van de Guardrol - het minst sterk wordt ingevuld. Opvallend kan dit wel genoemd worden. Het kan bijvoorbeeld een indicatie zijn van de zojuist gegeven verklaring over de weer verschuivende aandacht van managerialisme naar professionalisme. Immers juist omdat deze rol de aandacht voor de realisatie van de doelstellingen en zaken die daarmee te maken hebben zoals effectiviteit en efficiency vertegenwoordigt, kan het ook zo zijn dat academische middenmanagers zich momenteel weer meer richten op professionele onderwerpen (zie hierover ook de volgende paragraaf). Een andere verklaring hiervoor kan zijn dat doelstellingen in het hoger onderwijs (zeker op opleidingsniveau) niet helder en concreet worden geformuleerd, waardoor het realiseren van de doelstellingen van een opleiding ook minder strikt kan worden nagestreefd. Natuurlijk worden er binnen instellingen afspraken gemaakt tussen het CvB en faculteiten of schools, maar in de praktijk blijken deze afspraken niet in alle gevallen scherp geformuleerd en zijn daardoor te weinig richtinggevend voor de werkprocessen op operationeel niveau. Ook is niet

iedereen binnen een faculteit of school van deze afspraken op de hoogte (inclusief soms de academische middenmanager!)

“...eens in de vijf jaar sluiten we convenanten met het CvB over de doelstellingen die we moeten halen ...euh ... BKO, en slagingspercentages, enzo ... Omdat we die doelstellingen in overleg met elkaar vaststellen, hebben we er wel wat ruimte in ... De doelstellingen van de nu lopende periode hadden we eigenlijk al na twee jaar gerealiseerd ... we kunnen dus eigenlijk nu een beetje freewheelen ...” [uni013]

Pas recentelijk zijn er op instellingsniveau prestatieafspraken gemaakt met de minister, waardoor het mogelijk te verwachten is, dat deze rol in de toekomst misschien weer sterker zal worden ingevuld.

Een andere verklaring kan zijn dat voor deze rol ook geldt dat er andere functionarissen zijn die zich op deze onderwerpen storten. In de universitaire organisaties kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de directeur bedrijfsvoering van de faculteiten, terwijl bij de hogescholen bijvoorbeeld kan worden gedacht aan de directeuren of hoofden van staven en diensten.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek en de interpretatie ervan, kan de conclusie worden getrokken dat academische middenmanagers in het Hoger Onderwijs vier rollen vervullen, namelijk Guard, Guide, Diplomat en Constructor. Tevens kan worden geconcludeerd dat de mate waarin academische middenmanagers deze rollen vervullen kan variëren, waarbij de Diplomat rol het sterkst wordt ingevuld. Daarmee is de eerste onderzoeksvraag beantwoord.

7.2.6. Tussen professionalisme en managerialisme

In dit onderzoek is vooral voor wat betreft de vervulling van de Diplomat rol geconstateerd dat de academische middenmanager zich zowel qua positie als qua rolvulling op een snijvlak, een wankel evenwicht, een Janus-kop, kortom op een hybride plek bevindt. Daarbij speelde onder meer het vraagstuk tussen professionalisme of managerialisme (o.a. Smeenk, 2007). Dit vraagstuk over de relatie tussen professionalisme en managerialisme speelt ook hier evenals de discussie over de meerwaarde van het (academisch) middenmanagement.

Pendule managerialisme versus professionalisme

In dit onderzoek is onder meer de complexe positie van de academische middenmanager beschreven en is geconstateerd dat de academische middenmanager geconfronteerd wordt met snel wisselende situaties waarin hij

vaak ook snel moet handelen. Hij beschikt daarbij niet altijd over voldoende bevoegdheden om processen naar zijn hand te zetten en moet dan gebruik maken van de mogelijkheden die er wél zijn, zoals diplomatie, gebruik maken van zijn tacit knowledge en toegang tot de verschillende lagen in de organisatie om resultaten te boeken. Omdat hij noch tot de top, noch tot de werkvloer behoort, loopt hij soms het risico om op een eiland te belanden. Immers: Wanneer hij teveel meegaat met aandacht voor management en organisatie (dat erg gericht is op zaken zoals hiërarchie, efficiency, kostenbeheersing en productiviteitsverhoging), leidt dit ertoe dat hij wegdrijft van de professionals in het onderwijs. De logica van docenten is namelijk veel meer gericht op de zorg voor studenten, op collegiale omgangsvormen, de onderwijskwaliteit en de druk van het moment. Vice versa geldt, dat hij zich van het topmanagement vervreemdt, wanneer hij teveel in de richting van de professionals meebuigt.

In de actuele discussie lijkt het erop alsof er in toenemende mate sprake is van een situatie waarin managers - als gevolg van de hervormingen zoals nieuw publiek management - zouden zijn weggedreven van de professionals en van het 'echte' werk op de werkvloer. Kortom, het 'gat' richting werkvloer is groter dan het gat richting het topmanagement.

"[New Public Management] ...is about emphasizing the primacy of management above all other activities and the primacy of managers above all other groups of people." (Diefenbach 2009, 902).

De tegenstelling tussen managers en professionals worden op scherp gezet (Noordegraaf & Schinkel, 2011) waarbij 'het probleem' zou zijn ontstaan door managers. Professionele organisaties zouden namelijk *over-managed* zijn. Dit blijkt bijvoorbeeld uit de invoering van nieuwe didactische concepten en onderwijsvernieuwingen, waarbij te weinig naar docenten wordt geluisterd en waarbij zij worden gedegradeerd tot uitvoerders van iets dat door anderen is bedacht, waardoor de motivatie en beroepseer van professionals wordt ondermijnd (bijvoorbeeld Kallenberg & Koster, 2004; Hettema & Lenssen, 2007; Coonen, 2010). Tegenover de goedwillende, gemotiveerde professional staat een kaste van managers (De Bruijn & Noordegraaf, 2010). Professionals moeten worden bevrijd van de leemlagen van de managers die teveel gericht zijn op de productiviteit (bijvoorbeeld het rendementsdenken) en doorslaan in hun managersdwang. De schuld voor de problemen van de professional (namelijk te weinig ruimte geven om hun werk op zinvolle manier te doen en de aantasting van hun beroepseer), wordt toegeschreven aan de managers. Ook in de politiek wordt recentelijk steeds meer aandacht besteed aan het herstel van de beroepseer van de professional. Eerder (in § 3.3.4) is reeds benoemd dat dit onder meer zichtbaar is geworden in rapportages van commissies zoals de commissie Rinnooy Kan (over de beroepseer van de leraar als professional) en de commissie Dijsselbloem

(over het effect van de regelgeving op de kwaliteit van het onderwijs) die beide in 2007 hun eindrapport presenteerden. Tot zelfs in de verkiezingsprogramma's¹⁵ van de politieke partijen wordt veel aandacht besteed aan de paradox tussen professionaliteit en management. In die verkiezingsprogramma's wordt onder meer gepleit voor reductie van de managementlagen, het beperken van de bureaucratie en overhead, het 'terugdringen van de regel- en managementdruk' zodat aan de leraren hun vak, trots en plezier kan worden teruggegeven. En ook de media 'smullen' van dergelijke discussies. Kortom: de managers liggen in de publieke en politieke discussie onder vuur.

En hoewel die maatschappelijke discussie vooral gericht is op de situatie in het voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs, neemt dit niet weg dat deze discussie ook in het hoger onderwijs steeds nadrukkelijker wordt gevoerd. Een voorbeeld hiervan is het benchmark onderzoek dat het adviesbureau Berenschot in 2011 verrichtte naar de overhead op universiteiten. De conclusie uit de rapporten is bijna zonder uitzondering dat er op de universiteiten teveel niet-onderwijzend personeel werkt. Naar aanleiding daarvan hebben meerdere universiteiten met de minister bij het maken van de prestatieafspraken in 2012 targets afgesproken die ertoe leiden dat de percentages overhead worden teruggebracht tot onder de 20%. Andere recentelijke voorbeelden zijn de opdoemende discussie over de managersuniversiteit, of het echec van het management bij sommige hogescholen¹⁶. Het zijn illustraties van de wijze waarop op dit moment naar de administrators gekeken wordt en ook van de verschuivende aandacht van managerialisme naar professionalisme. Maar wat betekent dit voor de (academische) middenmanager?

In dit onderzoek is geconstateerd dat de academische middenmanager de Diplomat rol en de Guiderol het sterkst vervullen. Dit zijn twee rollen waarin de academische middenmanager zijn meerwaarde als prisma tot uiting kan laten komen. Het zijn twee rollen die vooral gericht zijn op het zoeken naar de juiste verbinding met mensen en met ontwikkelingen en mogelijkheden. Het zijn de rollen die de balans zoeken tussen de verschillende belangen, processen, ontwikkelingen, krachtenvelden, enzovoorts. Het zijn ook twee rollen die vanuit een vakinhoudelijke inslag worden ingevuld. In het licht van de weer opkomende aandacht voor professionalisme, is te verwachten dat juist deze rollen de komende tijd nadrukkelijker worden ingevuld.

¹⁵ zie voor verkiezingsprogramma's: www.verkiezingsprogramma.info (geraadpleegd juni 2010).

¹⁶ Rengers, M. (2013). Artez en vliegwerk. De Volkskrant. Woensdag 24 april 2013. pp. V6-V7.

7.2.7. Invloed van organisatorische en functiegerelateerde variabelen

In dit onderzoek is vervolgens de vraag gesteld welke invloed organisatorische en functiegerelateerde variabelen hebben op het vervullen van de rollen door academische middenmanagers. Bij de data-analyse bleek dat de samengestelde constructen niet houdbaar waren. Bij de organisatorische variabelen leidde dit ertoe dat er niet drie (context, structuur en cultuur), maar dat er negen variabelen zijn meegenomen in de analyse. Bij de functiegerelateerde variabelen werden er, in plaats van drie, nu vier variabelen meegenomen in de analyse. In deze paragraaf wordt de invloed van deze variabelen op de rollen van de academische middenmanagers overzien.

	Guard	Guide	Diplomat	Constructor
Complexiteit (context)		,16		
Dynamiek			,20	,18
Onvoorspelbaarheid	,18			,22
Besluitvorming			,20	
Informele structuur	,20	,23		,23
Complexiteit (structuur)				
Identiteit				
Ongeschreven regels				
Externe oriëntatie				
Autonomie			,35	,17
Bevlogenheid		,22	,31	,31
Autoriteit				
Onderwijsvisie			,22	,34

Tabel 33. Significante relaties van de organisatorische en functiegerelateerde variabelen met de rollen van academische middenmanagers (gehele populatie)

In de bovenstaande tabel worden de significante relaties tussen organisatorische en functiegerelateerde variabelen versus de rollen van academische middenmanagers weergegeven. Uit het overzicht blijkt dat er slechts in vier gevallen gesproken kan worden van een gemiddeld tot grote samenhang (in licht grijze cellen weergegeven), namelijk bij de rol Diplomat en de variabelen autonomie (.35) en bevlogenheid (.31) en bij de Constructorrol en de variabelen bevlogenheid (.31) en onderwijsvisie (.34). Deze vier relaties vertonen allen duidelijk meer samenhang dan de overige significante relaties.

De tabel toont tevens aan dat er een verschil van invloed op de vervulling van de rollen door academische middenmanagers bestaat tussen organisatorische

variabelen en functiegerelateerde variabelen. Organisatorische variabelen hebben veel minder invloed op de vervulling van de rollen door academische middenmanagers dan functiegerelateerde variabelen. Ook zijn er vier organisatorische variabelen die in het geheel geen significante invloed hebben op de vervulling van de rollen door academische middenmanagers (complexiteit van de structuur, identiteit, ongeschreven regels en externe oriëntatie). De functiegerelateerde variabelen hebben meer invloed op de vervulling van de rollen, met uitzondering van de variabele autoriteit. Deze variabele heeft geen significante invloed op de rollen.

De tabel toont ook aan dat de rollen verschillend worden beïnvloed. De Guardrol heeft met twee variabelen een klein significant effect. De Guiderol heeft met drie variabelen een klein significant effect. De rollen Diplomat en Constructor worden door meer variabelen beïnvloed (respectievelijk vijf en zes variabelen).

Door de constatering dat organisatorische variabelen weinig samenhangen met de mate van vervulling van de rollen door academische middenmanagers, betekent dit ook dat organisaties relatief weinig op dit vlak kunnen ondernemen om ervoor te zorgen dat de academische middenmanagers hun rollen optimaal vervullen. Algemeen kan worden gezegd dat een meer informele structuur in ieder geval ten goede komt aan een drietal rollen (Guard, Diplomat en Constructor) en dat een organisatie op dit vlak initiatieven kan nemen. Een voorbeeld hiervan is om de beschreven regels, procedures en instructies te versoepelen en minder strikt op beperking van de autonomie over het eigen werk te waken.

Meer effect in maatregelen van de organisatie om de vervulling van de rollen te beïnvloeden kan verwacht worden van de functiegerelateerde variabelen. In het bijzonder geldt dit voor de rollen Diplomat en Constructor. De organisatie kan de rol van Diplomat bijvoorbeeld beïnvloeden door de academische middenmanager meer autonomie te gunnen en mogelijk dat als gevolg hiervan ook sowieso zijn bevoegdenheid verder toeneemt. Bevoegdenheid is voor onderwijsorganisaties zelf ook belangrijk. Ten eerste omdat het aanstekelijk is en ten tweede omdat het de medewerkers bindt aan de organisatie (Schaufeli & Bakker, 2004a). Juist ook in de rol van Diplomat en Constructor brengt bevoegdenheid met zich mee dat academische middenmanagers dan in staat zijn om energiebronnen te creëren en steun te vragen of te geven aan medewerkers. Een neveneffect kan zijn dat daardoor innovatie en vernieuwing positiever door medewerkers wordt ervaren, waardoor de tegenstelling tussen management en werkvloer verkleind wordt.

Deelgroepen

In de onderstaande tabel worden nogmaals de significante relaties tussen organisatorische en functiegerelateerde variabelen versus de rollen van

academische middenmanagers uitgesplitst per deelgroep weergegeven. In de hoofdstukken 4 en 5 is dit afzonderlijk gedaan voor organisatorische (hoofdstuk 4) en functiegerelateerde variabelen (hoofdstuk 5). In de onderstaande tabel is een verdergaande selectie gemaakt en is alléén de significante samenhang met een pearson score gelijk of groter dan ,40 in het overzicht opgenomen. De reden hiervoor is dat er vanuit wordt gegaan dat kleinere deelgroepen de neiging hebben om eerder uitschieters te hebben dan grotere populaties.

	Guard	Guide	Diplomat	Constructor
Complexiteit (context)				
Dynamiek	Zwever r=,49		Zwever r=,40	
Onvoorspelbaarheid	Zwever r=,45			Direct met CvB r=,40
Besluitvorming				
Informele structuur				
Complexiteit (structuur)				
Identiteit				
Ongeschreven regels			Direct met CvB en docenten r=,67	Direct met CvB en docenten r=,73
Externe oriëntatie				
Autonomie			Hogeschool r=,45 Directeur r=,48 Direct met CvB r=,42 Zwever r=,53	Zwever r=,47
Bevlogenheid	Direct met CvB en docenten r=,56		Directeur r=,40	Direct met CvB en docenten r=,64
Autoriteit			Manager r=,43	Manager r=,36
Onderwijsvisie				Universiteit r=,41 Directeur r=,40 Direct met CvB en docenten r=,74

Tabel 34. Significante relaties van de organisatorische en functiegerelateerde variabelen met de rollen van academische middenmanagers (uitgesplitst naar deelgroepen)

De significante scores van de gehele populatie zijn weergegeven in de grijze cellen. Uit de bovenstaande tabel valt op dat veel van de significante scores van de deelgroepen overeenstemmen de gehele populatie.

Toch vallen er ook enkele relevante andere opmerkingen te maken. Zo valt de ‘zwevende’ academische middenmanager op, die onder invloed van de ‘context variabelen’ de rol van Guard en Diplomat sterker aanzet. Ook zet hij de rol van Constructor sterker aan wanneer hij een grotere autonomie ervaart. Eveneens valt de academische middenmanager op die direct contact met het CvB en de

docenten heeft doordat hij bij minder ongeschreven regels de rollen Diplomat en Constructor sterker vervult. Opvallend is daarnaast dat dit type academische middenmanager onder invloed van bevoegden de Guardrol sterker vervult. Een derde opmerking wordt gemaakt over de Manager die de rollen Diplomat en Constructor sterker vervult naarmate de autoriteit hoger ervaren wordt (en andersom). Dit is een interessante score, omdat de manager in de organisatie vaak achter (anders gezegd: “in het kielzog van”) de directeur functioneert. Wanneer aan hem meer autoriteit wordt toegekend, bijvoorbeeld op basis van inhoudelijke kennis, een promotiegraad (PhD), of anderszins leidt dit ertoe dat hij zich ook meer in die rollen gaat gedragen. Organisaties kunnen op een manager meer in de rol van Diplomat of Constructor brengen, door in de wijze waarop zij deze managers benaderen, hen aan te spreken op hun vakinhoudelijke kennis in plaats van op de functie.

De uitsplitsing van de invloed van de organisatorische en functiegerelateerde variabelen op de vervulling van de rollen door deelgroepen van academische middenmanagers is mede gedaan om inzicht te krijgen of het mogelijk is om generaliseerbare uitspraken te doen over de academische middenmanagers.

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat er weliswaar enkele verschillen zijn te duiden. Deze verschillen worden deels veroorzaakt door kleine groepen (b.v. Academische middenmanagers met direct contact met CvB en docenten, N=26, en de zwever, N=42). Ook geldt dat de relatief hoge(re) scores van de deelgroepen samenvallen met de significante scores van de gehele populatie van academische middenmanagers. Omdat de verschillen toch relatief klein zijn wordt geconcludeerd dat er sprake is van een representatieve steekproef van academische middenmanagers, waardoor generaliseerbare uitspraken kunnen worden gedaan over de academische middenmanagers in Nederland.

Uit het onderzoek blijkt dat organisatorische variabelen nauwelijks invloed hebben op de vervulling van de rollen door academische middenmanagers. De variabelen bevoegden, autonomie en onderwijsvisie hebben wel invloed op de vervulling van de rollen door academische middenmanagers. Daarmee zijn de onderzoeksvragen twee en drie beantwoord.

7.2.8. Typen strategische innovaties en rollen van de academische middenmanager

In dit onderzoek is aangetoond dat academische middenmanagers gericht zijn op een drietal typen strategische innovaties, namelijk revitaliseren, transformeren en exploreren. Het type saneren is niet genoemd. De eerder hiervoor gegeven verklaring is dat *bleeders* in het publieke domein minder snel geanalyseerd en

gesaneerd worden. Het vereist een bepaalde kracht om dergelijke beslissingen te nemen. Kennelijk worden eerst andere oplossingen, zoals revitaliseren en transformeren gekozen.

Wanneer de regressieanalyses worden beoordeeld blijken er enkele interessante conclusies uit te trekken. Academische middenmanagers die een sterke Guardrol vervullen hebben namelijk vooral voorkeur om het type revitaliseren te noemen en significant minder het type exploreren. Voor academische middenmanagers geldt dat naarmate zij een sterkere vervulling aan de Diplomat rol geven vaker strategische innovaties van het type exploreren noemen, en juist minder vaak strategische innovaties van het type transformeren.

Een andere sterke voorspeller is de sekse. Vrouwen hebben duidelijk voorkeur voor het type transformeren, terwijl (oudere) mannen juist vooral het type exploreren noemen.

Andere interessante voorspellers zijn informele structuur en identiteit. Informele structuur blijkt te leiden tot een voorkeur voor het benoemen van het type revitaliseren en juist minder voor het type exploreren, terwijl dit bij identiteit precies andersom ligt: minder revitaliseren en meer exploreren.

De betekenis van dit bovenstaande voor de praktijk, is dat hierin mogelijk verklaringen gevonden kunnen worden voor het eerder in dit proefschrift benoemd probleem van het feit dat onderwijsinnovaties zo stroperig en moeizaam verlopen en ook niet zelden mislukken. Daarbij werd als een van de mogelijke oorzaken hiervoor het bestaan van de tegenstelling tussen management en onderwijs benoemd. Het verkleinen van de tegenstelling tussen management en onderwijs zou namelijk mogelijk een bijdrage kunnen leveren aan een beter verloop van strategische innovaties.

Een academische middenmanager wiens voorkeur uitgaat naar het type exploreren, brengt bij het ingang zetten ervan vernieuwingen op gang, die onzekerheden met zich meebrengen waarop de werkvloer niet altijd zit te wachten. Daarmee houdt hij de tegenstelling tussen management en onderwijs feitelijk in stand. Immers de organisatie 'rent' weer achter vernieuwingen aan.

Wanneer we de problematiek omtrent de succes en faalkans van strategische innovaties in ogenschouw nemen en ons afvragen waarom innovaties zo stroperig verlopen, is een verklaring voor het feit dat onderwijs moeilijk innoveert dat er managers voor verschillende typen strategische innovaties kiezen vanuit hun type rol als bijvoorbeeld Guard of juist Diplomat. In dit onderzoek is aangetoond dat Diplomats eerder geneigd zijn te kiezen voor exploreren, het vernieuwende, terwijl Guards juist eerder kiezen voor Revitaliseren en dus meer gericht zijn op het vasthouden van wat er is. Juist omdat er in grote onderwijsorganisaties ook veel

verschillende academische middenmanagers zijn, die allen ten aanzien van de gewenste strategische innovaties een ander beeld hebben, kan dit ertoe leiden dat zij uiteindelijk elkaar (deels) bewust en/of onbewust qua strategische innovatie 'neutraliseren'. Het zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat vernieuwingen in het onderwijs zo stroperig verlopen. Academische middenmanagers hebben het namelijk niet zelfstandig voor het zeggen en moeten altijd binnen een bepaald krachtenveld zien te opereren. Het effect daarvan is dat de 'scherpe kantjes' uit het proces worden gehaald en er in de praktijk weinig kan worden 'door gepakt'.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de rollen Guard en Diplomat de sterkste samenhang vertonen met de typen strategische innovaties. Hiermee is de vierde onderzoeksvraag beantwoord.

7.2.9. Conclusie

De mate van vervulling van de rollen door academische middenmanagers wordt voornamelijk beïnvloedt door functiegerelateerde variabelen. In het bijzonder gaat het om de variabelen autonomie, bevlogenheid en onderwijsvisie die samenhangen met de mate van vervulling van de rollen Diplomat en Constructor.

Eerder is geconstateerd dat academische middenmanagers een speciale positie hebben in de organisatie. Zijn positie brengt met zich mee dat hij ook over veel organisatorische *tacit knowledge* beschikt die hij tactisch kan gebruiken en uitspelen op verschillende terreinen. Hij kan deze tacit knowledge vertalen en op een andere manier in de organisatie verspreiden. Deze persoonlijke interpretatie van kennis van de academische middenmanager en synthetisering tot nieuwe kennis, wordt in dit onderzoek de prisma werking van de academische middenmanager genoemd. Voor een goede prisma werking is het van belang dat een academische middenmanager de vier rollen ook goed vervult. Immers naarmate de academische middenmanager de vier rollen goed vervult, is dit ook beter voor het functioneren van de organisatie als geheel. Academische middenmanagers dragen namelijk voor de alignment tussen de top van de organisatie en de werkvloer en ook andersom (van werkvloer naar top van de organisatie) en daardoor houden zij de beide groepen tevreden.

De prisma werking komt het meest duidelijk tot uiting in de rolvervulling van Diplomat. Mede omdat de overige drie rol vervullingen (Guard, Guide en Constructor) in de hybride hoger onderwijsorganisaties ook in het domein van de administrators functionarissen kennen, is de rolvervulling van de Diplomat de meest wezenlijke rol voor de functie van academische middenmanagers in het hoger onderwijs. In deze rol kan de academische middenmanager het 'verschil'

maken en zijn meerwaarde aantonen wanneer hij op een slimme manier zijn prisma werking toepast.

7.3. Reflectie op de onderzoeksmethodologie

In de voorgaande hoofdstukken is verslag gedaan van de bevindingen en conclusies van het onderzoek naar rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs. Daarmee is niet alleen meer inzicht verkregen in de mate van vervulling van de rollen door de academische middenmanagers, ook is inzicht verkregen welke variabelen hierop van invloed zijn. Deze concepten bleken tot op heden slechts op beperkte schaal empirisch te zijn bestudeerd, daardoor had dit onderzoek in eerste instantie dan ook vooral een exploratief karakter. In deze paragraaf worden de keuzes die in dit onderzoek zijn gemaakt aan een aantal tegenwerpingen en nuanceringen onderworpen.

7.3.1. De inhoudelijke keuzen

In dit onderzoek zijn de rollen van academische middenmanagers onderzocht en tevens is onderzocht welke organisatorische en functiegerelateerde variabelen hierop van invloed waren.

Rollen

Voor wat betreft de rollen van academische middenmanagers is ervoor gekozen om uit te gaan van een bruikbare theoretische opvatting waarin veel verschillende managementtheorieën zijn opgenomen. Op basis hiervan is ervoor gekozen gebruik te maken van het Competing Values Model van Quinn & Rohrbaugh (1983). Dit managementmodel is een wereldwijd gehanteerd model om managementrollen te meten en ondanks dat het reeds 30 jaar bestaat, heeft het nog niet ingeboet aan actualiteit in het gebruik. Weliswaar zijn er enkele critici (o.a. Belasen & Frank, 2008 en Hartnell et al, 2011), doch ertegenover staat dat ook - recentelijk nog - aanbevelingen werden gedaan om wel gebruik te maken van dit model (o.a. De Boer et al, 2010).

Het competing values model is in het bedrijfsleven veelvuldig toegepast en ook onderzocht. Voor de onderwijssector geldt dit echter in veel mindere mate. Waar dit is gebeurd, blijkt het competing values model niet (zonder meer) toepasbaar te zijn op de betreffende populaties.

Zo constateert Schmidt (2009) in een onderzoek naar schoolleiders in het voortgezet onderwijs dat de acht rollen van Quinn & Rohrbaugh voor deze

populatie niet opgaan. Op basis van structural equation modelling elimineert zij de rol van producent en werkt uiteindelijk met zeven rollen, waarvan overigens de betrouwbaarheid van de rollen erg laag blijkt te zijn (alpha scores bij de rollen tussen .16 en .68). Zij gebruikt het competing values model vooral in confirmatieve zin. Ten Bruggencate (2009) onderzocht het effect van schoolleiders op leerprestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Zij gebruikt het competing values model voor de operationalisering van leiderschapsvariabelen en intermediaire variabelen en werkt dit uit op het niveau van de vier kwadranten van het model. Zij gebruikt het competing values model eveneens op een confirmatieve wijze om daarmee cultuurverschillen te kunnen vaststellen en het gaat hier niet zozeer om de validiteit van de rollen zelf binnen haar populatie. In tegenstelling tot Ten Bruggencate staat de validiteit van de rollen juist wel centraal in dit onderzoek. Beide onderzoeken zijn verricht in het voortgezet onderwijs. De setting van het voortgezet onderwijs verschilt dusdanig met die van het hoger onderwijs - denk bijvoorbeeld aan verschillen in de schaalgrootte van de organisaties, de hiërarchische lagen, de hybriditeit van onderwijs en onderzoek, enzovoorts - dat het in dit onderzoek om een volstrekt andere situatie gaat en de resultaten van die voornoemde onderzoeken niet één op één zijn te vergelijken.

Ngo (2013) gebruikte het competing values model in een recentelijk afgerond onderzoek onder decanen van Indonesische universiteiten. Zij gebruikte het competing values model eveneens in confirmatieve zin. Omdat ook zij de acht rollen niet zonder meer kon toepassen, heeft zij een interessante oplossing gekozen door rollen met elkaar te combineren en daardoor uiteindelijk vier dominante stijlen te onderscheiden. Ngo onderscheidt de *competitive consultant*, *consensual goal setter*, *focussed team captain* en de *informed trust builder*. Omdat het onderzoek van Ngo is gericht op het top-management (decanen) verschilt het van de focus in dit onderzoek op middenmanagers. De hier benoemde onderzoeken tonen alle drie eveneens aan dat het competing values model in een onderwijssetting niet zonder meer goed toepasbaar is.

Ook in dit onderzoek is gebleken dat het Competing Values Model van Quinn & Rohrbaugh niet goed past op de vervulling van de rollen door de academische middenmanager in het hoger onderwijs. Wel passen de rollen op de kwadranten van het Competing Values Model. Ook passen de nieuw geformuleerde rollen op de activiteiten van middenmanagers zoals deze op basis van het literatuur onderzoek zijn beschreven. De keuze om bij een exploratief onderzoek naar de rollen van academische middenmanagers uit te gaan van een breed bruikbaar model is daarom naar tevredenheid ervaren. Wel wordt gesuggereerd om op basis van deze resultaten nader onderzoek te doen naar de precieze invulling van de rollen door academische middenmanagers. Immers het gebruikte instrumentarium is weliswaar gangbaar in het bedrijfsleven met haar eigen dynamiek en eigen

karakter, doch blijkt zijn beperking te hebben bij gebruik in het hoger onderwijs. Verdiepend onderzoek is daarom aan te bevelen. Bijvoorbeeld een onderzoek waarbij activiteiten van academische middenmanagers worden geobserveerd en gecategoriseerd, waarna op basis van die inventarisatie een nadere rolverdeling tot stand wordt gebracht, die vervolgens op hun beurt wordt vergeleken met de uitkomsten van dit onderzoek.

Organisatorische variabelen

Bij de organisatorische variabelen is ervan uit gegaan dat er drie variabelen gemeten zouden worden, namelijk context, structuur en cultuur. Gebleken is dat de samengestelde constructen van elke variabele geen stand konden houden en dat zij gesplitst moesten worden in meerdere variabelen. In de theorie was vooral zwaar geleund op de theoretische uitgangspunten van Volberda (1998, 2004) en ditzelfde geldt dit voor de operationalisatie van de constructen in de vragenlijst. Bij de operationalisatie van de vragen van de organisatorische variabelen is gebruik gemaakt van een aantal relevante items uit de FARSIS-vragenlijst van Volberda & Van der Weerd (2004). Deze vragenlijst was een instrument om de flexibiliteit van organisaties te kunnen vaststellen. Hoewel de variabelen (context, structuur en cultuur) geen stand wisten te houden, waren de aparte constructen wel valide genoeg om meegenomen te worden in de analyses. Echter, gelet op het feit dat geen van de organisatorische variabelen sterk blijkt samen te hangen met de vervulling van de rollen door academische middenmanagers, roept dit wel de vraag op of gebruikmaking van dit instrument de juiste keuze is geweest. Met name de cultuur gerelateerde variabelen bleken verschillend te scoren, hetgeen erop duidt dat de items verschillend werden geïnterpreteerd door de respondenten. Dit laatste roept wel de vraag op of er dan mogelijk andere instrumenten zijn die voor de hand zouden liggen om ervan gebruik te maken. Op het vlak van cultuur wordt bijvoorbeeld nogal eens gebruik gemaakt van het OCAI-instrument (Cameron & Quinn, 1999). Dit instrument is gebaseerd op het Competing Values Model en gaat uit van vier cultuurtypen. Het gebruik van het instrument is wel overwogen, doch terzijde gelegd vanwege het uitgangspunt dat hoger onderwijs organisaties zich niet laten vangen in één type cultuur. Gelet op het typische karakter van grote hoger onderwijs organisaties is het aan te bevelen een nieuw instrument te ontwikkelen dat gericht is op het meten van organisatorische variabelen van het hoger onderwijs.

Functiegerelateerde variabelen

Bij de functiegerelateerde variabelen is in eerste instantie uit gegaan van drie variabelen, autonomie, bevlogenheid en academische leiderschap. Bij de variabelen autonomie en bevlogenheid werd gebruik gemaakt van bestaande

instrumenten. De variabele autonomie werd gemeten met de itemlijst van Breugh (1985) en ook al is ook dit een al 30 jaar oud instrument: dit instrument bleek sterk en valide. Ook leverde dit leverde inzichten op in het onderzoek. De variabele bevologenheid werd gemeten met de beperkte versie van de UWES-schaal van Schaufeli & Bakker (2003). Dit instrument bleek eveneens valide, hoewel hierop geen drie, doch slechts twee constructen werden gemeten. De schaal bleek overigens wel sterk te zijn en leverde ook relevante resultaten op in het onderzoek.

Het construct academisch leiderschap werd gemeten met een nieuw instrument. Dit instrument bleek niet houdbaar voor de variabele academisch leiderschap als geheel en viel uiteen in twee aparte variabelen, namelijk onderwijsvisie en autoriteit. Kennelijk is de variabele academisch leiderschap een ingewikkelde. Mogelijk is een verklaring voor de oorzaak van het uiteenvallen van deze variabele gelegen in de variatie van opvattingen die er bestaat bij de interpretatie van het begrip leiderschap (zoals verwoord in § 5.2.3.). Nader onderzoek naar een bruikbare operationalisatie van academisch leiderschap is aan te bevelen.

Strategische innovaties

Bij de operationalisatie van de strategische innovaties is uitgegaan van een indeling van Brockhoff & Van Rijn (2006) die door middel van een voorbeeldindeling (zie § 6.3) geschikt was gemaakt voor gebruik in het hoger onderwijs. Ondanks dat deze indeling vooral voor het bedrijfsleven bedoeld was, bleek deze goed bruikbaar op de casuïstiek in het hoger onderwijs en leverde het ook voldoende houvast voor verdere regressie-analyses.

7.3.2. De methodische keuzen

In dit onderzoek is vooral gebaseerd op literatuuronderzoek en een uitgebreide survey onder academische middenmanagers in het hoger onderwijs in Nederland. Daarnaast zijn er een aantal random gekozen interviews verricht met academische middenmanagers. In deze paragraaf worden de methodische keuzen van dit onderzoek geëvalueerd.

Kwantitatief versus kwalitatief

Om een exploratief onderzoek te verrichten naar de rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs zou het voor de hand liggen wanneer hierbij onder meer gebruik zou zijn gemaakt van observatiemethoden. Immers, daarmee is het mogelijkheid om het feitelijk gedrag en handelen van academische middenmanagers in beeld te kunnen krijgen. Hier is echter niet voor gekozen omdat het met deze methodiek erg veel tijd kost om een representatief beeld te

krijgen van 'de' academische middenmanager in het algemeen. Juist omdat in dit onderzoek de vraag centraal stond welke rollen een academische middenmanager vervult en in welke breedte het zich voordoet en of er verschillen tussen relevante subcategorieën zijn, is ervoor gekozen om de rollen van de academische middenmanagers in het hoger onderwijs te onderzoeken op basis van een uitgebreide survey. Natuurlijk is het hierbij mogelijk dat zich vertekeningen voordoen bij de respondenten tussen 'zeggen' en 'doen'. Daarom zijn de conclusies uit de survey in ieder geval door middel van enkele interviews geverifieerd. Hierdoor was het mogelijk om niet alleen helder te maken wat academische middenmanagers feitelijk doen, maar ook hoe zij het doen en hoe zij interpreteren wat zij doen. Vertekening is een risico voor de interpretatie van de onderzoeksresultaten. Mintzberg (1973), bijvoorbeeld, waarschuwt voor een dergelijke vertekening bij managers:

"The manager will most likely tell you what he plans, organizes, coordinates and controls. Then watch what he does. Don't be surprised if you can't relate what you see to these four words."

Ook Argyris & Schön (1996) maken een dergelijk onderscheid. Zij spreken van espoused theory (verkondigde theorie) die een professional verkondigt om zijn handelen te verklaren en te legitimeren, en anderzijds theory-in-use (gebruikte theorie), die het handelen van de professional, feitelijk leidt. Verkondigde theorie en gebruikte theorie zijn niet altijd congruent. Met name wanneer middenmanagers onder druk staan, vertonen zij een heel ander gedrag dan dat zij zeggen belangrijk te vinden. Zo geven veel managers b.v. aan dat zij ruimte aan medewerkers geven, draagvlak creëren, mensen betrekken en zich goed inleven in de ander. Maar bij een hoge druk situatie proberen managers eenzijdig de situatie in de hand te houden door de druk voor medewerkers op te voeren, anderen te overtuigen en gevoelige onderwerpen onbespreekbaar te maken. Het gevolg hiervan is dat medewerkers reactief worden en zich minder verantwoordelijk gaan voelen. Op die manier ontstaan vicieuze cirkels: managers en medewerkers hollen achter elkaar aan als in een muizenrad. Dit brengt cynisme in de organisatie met zich mee en doet innovatie en initiatief geen goed.

Survey items

In de vorige paragraaf is reeds benoemd dat sommige instrumenten om bepaalde variabelen te meten wellicht andere hadden kunnen zijn. Dit geldt in het bijzonder voor de organisatorische variabelen.

Een andere tegenwerping kan zijn dat overwogen had kunnen worden om de vragen van de survey in een andere volgorde te plaatsen.

De vragenlijst startte met een korte toelichting op het begrip academische middenmanager en op het begrip strategische innovatie. Vervolgens kwamen achtereenvolgens de items aan de orde van de organisatorische variabelen, functiegerelateerde variabelen, managementrollen, persoonlijke variabelen, functie informatieve variabelen en de vragenlijst werd afgerond met items over strategische innovaties.

Doordat de items in deze volgorde waren geplaatst, heeft dit er mogelijk toe geleid dat de aandacht van de respondent steeds gefragmenteerd op een van de typen variabelen is gericht voordat hij uiteindelijk belandde bij de vragen over de strategische innovaties. Doordat de strategische innovaties als onderwerp zo laat in de survey naar voren kwamen, kan het zijn dat er door de respondenten in algemene zin is geantwoord en niet vanuit het perspectief van de strategische innovatie. Hierop reflecterend had het wellicht verstandiger geweest om de vragenlijst te starten met het laten benoemen van een strategische innovatie door de respondent en hem/haar vervolgens te vragen de rest van de items te beantwoorden vanuit die benoemde strategische innovatie. Het is mogelijk dat hierdoor de focus meer op de strategische innovatie was gehouden.

Bij de vraag over de strategische innovatie werd de respondent gevraagd een voorbeeld van een strategische innovatie te geven waarbij de academische middenmanager onlangs betrokken was geweest. Voor de interpretatie van de antwoorden is het van belang om hierbij rekenschap te geven dat de respondent hier het meest interessante voorbeeld geeft, of het voorbeeld waarbij hij het meest betrokken bij was geweest. Het kan een verklaring zijn waardoor er zo weinig strategische innovatie van het type saneren zijn benoemd.

7.3.3. Conclusie over de methodische keuzes

Dit onderzoek was gericht op de rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs. Een onderzoek op deze schaal is nog niet eerder in Nederland verricht en dit onderzoek had dan ook voornamelijk een exploratief karakter. Juist vanwege dit exploratieve karakter was het ook moeilijk om het ontwerp van het onderzoek zodanig op te bouwen dat er meer perfecte lineaire verbanden of relaties zouden voorkomen, of, dat op bepaalde vlakken sterkere en scherpere conclusies te trekken zouden zijn. Het onderzoek is goed verricht en heeft enkele interessante resultaten opgeleverd en tevens nieuwe vragen oproepen die tot verdiepend onderzoek uitnodigen.

Omdat met name de organisatorische variabelen in dit onderzoek niet sterk bleken te zijn, betekent dit dat geconcludeerd wordt dat het uiteindelijke resultaat van het onderzoek wordt beïnvloed door enkele methodologische beperkingen, waardoor

het minder heeft kunnen bijdragen aan management theorievorming dan oorspronkelijk was bedoeld.

Zo is het bijvoorbeeld wenselijk om een groot kwalitatief onderzoek (b.v. case onderzoek) uit te voeren, omdat dit namelijk in belangrijke mate kan bijdragen aan het verklaren en interpreteren van de resultaten.

7.4. Aanbevelingen voor verder onderzoek

In dit onderzoek is verslag gedaan van de bevindingen en conclusies van het onderzoek naar rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs. Daarmee is niet alleen meer inzicht verkregen in de mate van vervulling van de rollen door de academische middenmanagers, ook is inzicht verkregen welke variabelen hierop van invloed zijn. Ook is inzicht verkregen in de factoren die van invloed zijn op strategische innovaties. Onder meer geconstateerd is dat niet alle factoren van even grote betekenis zijn bij de vervulling van de rollen door academische middenmanagers. Vervolgonderzoek is daarom relevant. In deze paragraaf wordt een aantal aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek naar variabelen die van invloed kunnen zijn op de vervulling van rollen van academische middenmanagers in het hoger onderwijs of naar het functioneren van academische middenmanagers in het hoger onderwijs in het algemeen. In het onderstaande worden in de aparte subparagrafen verschillende ideeën benoemd.

Aanstellingsperiode en strategische innovatie

Academische middenmanagers zijn vooral in het universitair onderwijs professionals (hoogleraren of UHD's) die op tijdelijke basis en ook zonder management-achtergrond de functie vervullen. Na een periode van bijvoorbeeld vier jaar gaan zij weer terug naar hun eigen professionele werkzaamheden, het doen van onderzoek en het geven van onderwijs. Volgens Castro & Tomàs (2011) maken zij daarbij een ontwikkeling door in de tijd waarin zij de 'functie' van *manager academics* vervullen. Deze ontwikkeling kenmerkt zich door drie fasen, namelijk (1) contextualisatie en acceptatie van de nieuwe rol, (2) nieuwe projecten, de mogelijkheid om meer controle te krijgen over hun werk en de ontwikkeling van vertrouwen, (3) het afronden en institutionaliseren van de projecten en 'fade out' naar de oude werkplek. Castro & Tomàs concluderen dat *manager academics* met name in de laatste fase effectief werken. In dit onderzoek is nu niet gerapporteerd over de relatie tussen de tijd waarin iemand als academische middenmanager functioneert en de rollen die hij vervult, c.q. de strategische innovatie waarbij hij betrokken is. In de database zijn deze gegevens echter wel beschikbaar en derhalve is een vervolg onderzoek op dit vlak interessant.

Psychologisch perspectief

In deze voorliggende studie is vooral gekeken in hoeverre een aantal organisatorische en functiegerelateerde variabelen de rollen van academische middenmanagers beïnvloeden. Niet onderzocht is wat de relatie is tussen het vervullen van de rollen van de academische middenmanager en de persoonlijkheid van de academische middenmanager. Immers persoon en handeling kunnen niet los van elkaar worden gezien, omdat het handelen van een persoon gebaseerd is op o.a. zijn identiteit (de persoon die hij is), zijn overtuigingen (de waarden en normen die hij bezit), zijn denkstijlen (de manier waarop hij de werkelijkheid waarneemt en hoe hij zich verhoudt tot andere mensen) en zijn vaardigheden (de kwaliteiten die hem in staat stellen om in bepaalde situaties bepaalde handelingen te verrichten).

Juist doordat middenmanagers op een hybride positie zitten en hij zich tot meerdere logica's dient te verhouden, is het ook interessant om uit te werken hoe academische middenmanagers zich tot deze verschillende logica's in de dagelijkse praktijk willen verhouden. Wat hun gevoelens erbij zijn en wat hun beweegredenen zijn om voor een bepaalde rol te 'gaan'. Zo heeft De Wit (2012) onder meer geconcludeerd dat onder leidinggevend - van middenmanagement tot bovenschools bestuurder - sprake is van een breed gevoelde, affectieve betrokkenheid bij docenten in het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek is slechts kort gerefereerd aan de door de academische middenmanagers gevoelde verantwoordelijkheid voor zijn professionals en ook voor zijn loyaliteit aan het topmanagement. Onderzoek vanuit psychologisch perspectief is dus interessant voor vervolgonderzoek.

Academische middenmanagers versus 'gewone' middenmanagers

Academische middenmanagers zijn (vooral in de universitaire organisaties) veelal zelf een professional die tijdelijk de functie van academische middenmanager vervullen. Zij werken vanuit het domein van de professionals samen met een ander type middenmanagers dat voortkomt uit het domein van de administrators. Deze administrators werken in de staven en diensten. In grote organisaties is sprake van twee langs elkaar functionerende domeinen, die allebei hun eigen strategie kiezen, beslissingen nemen en uitvoering geven aan projecten. Dit gebeurt op centraal en op decentraal (facultair niveau), doch ook binnen de faculteit (of school, unit) werken professionals en administrators vaak langs elkaar heen. Zelden of nooit wordt aan de onderwijsdirecteur vragen gesteld zoals: "Wat heeft u nodig om het onderwijs te sturen?" of: "Aan welke informatie heeft het onderwijs behoefte?" Een dergelijk type vragen wordt nooit gesteld, omdat de administrator zelfstandig beslist wat er volgens hem noodzakelijk is (bijvoorbeeld de directeur huisvesting

die zelf besluit over de aanschaf van voorzieningen op het gebied van ICT of op het gebied van lokalen en onderwijsruimten). Het is interessant te onderzoeken hoe de academische middenmanager zich verhoudt tot de middenmanager administrator. Welke invloeden en onafhankelijkheden zijn er in de wijze hoe zij zich tot elkaar verhouden?

Naast een onderzoek naar de verhouding tussen de academische middenmanager en de administrator middenmanager is het ook interessant onderzoek te doen naar de functionarissen die achter een aantal van de rollen van academische middenmanagers werkzaam zijn. Hier worden bedoeld: de functionaris belast met de onderwijs ondersteunende processen (b.v. het hoofd bureau onderwijs) in relatie tot de Guardrol; de functionaris die zich vooral met de begeleiding van personeel bezig houdt (b.v. de hoogleraar van de vakgroep) in relatie tot de Guiderol; en de functionaris die zich vooral richt op de efficiency en effectiviteit in de organisatie (b.v. de directeur bedrijfsvoering) in relatie tot de Constructorrol. Ook hiervan is het interessant te onderzoeken hoe deze rollen zich tot elkaar verhouden? Op welke manier zij elkaar aanvullen c.q. afwijzen? Kortom welke invloeden en onafhankelijkheden er zijn in de wijze waarop zij zich tot elkaar verhouden.

Kwaliteit en rollen

Organisaties zijn erbij gebaat dat academische middenmanagers hun rollen optimaal vervullen. Immers in die situatie zou dit de kwaliteit van de organisatie ten goede komen. Om deze stelling te verifiëren zou het interessant zijn om een vergelijking te maken tussen de rating van een hoger onderwijs instelling en de mate van de vervulling van de rollen. Een hoger onderwijs instelling met een hoge rating zou op basis van de stelling gecombineerd worden met een hoge vervulling van de rollen. Mogelijk dat op basis hiervan te achterhalen is dat een sterke vervulling van bepaalde rollen samenhangt met een hogere rating op de ranglijsten (keuzegids HO, Elsevier gids, e.d.). Eveneens kan een dergelijk onderzoek ook meer specifiek onderzoek doen op discipline niveau.

Onderzoek bij andere organisaties

Het gebruikte instrument voor de rollen van de academische middenmanager lijkt redelijk betrouwbaar te zijn en kan bij vervolgonderzoek gebruikt worden. Dat kan ook bij vervolgonderzoek in vergelijkbare organisaties in het publieke domein. Het onderwerp van de complexe positie van de academische middenmanager speelt bij meer publieke organisaties. Zowel vanuit theoretisch als empirisch perspectief zijn vergelijkbare processen te herkennen. Zo kan het bijvoorbeeld interessant zijn om het instrument voor de rollen ook toe te passen bij onderzoek naar het

‘academisch’ middenmanagement in de gezondheidszorg, zoals reeds in hoofdstuk 1 werd gesuggereerd. Met name in organisaties die zijn opgebouwd volgens de zogenoemde vakgroep-structuur (bijvoorbeeld ziekenhuizen die zijn ingedeeld op hun specialismen) komen hiervoor in aanmerking. Immers in dergelijke organisaties speelt ook de spanning tussen de administrators en de professionals en daarnaast zijn deze organisaties ook volgens expertisen verdeeld. Dit maakt het mogelijk de vergelijking te trekken met de resultaten zoals deze nu zijn gevonden in het hoger onderwijs.

Daarnaast is het goed mogelijk dat de conclusies over de gevonden rollen, relaties en invloeden toepasbaar kunnen zijn op andere (semi-) overheidsorganisaties in Nederland. Hierbij valt te denken aan andere onderwijsorganisaties (BVE-sector, voortgezet onderwijs), ministeries en andere organisaties in de publieke sector.

English summary

Introduction

Higher Education institutes operate in a dynamic and competitive environment. This dynamic and competitive environment gives universities and schools of applied sciences an important and necessary incentive to reconsider themes such as their own vision of the future, the institute's strategic position in a modern, dynamic social arena, as well as the corresponding organisational structures and cultures. Higher Education institutes therefore must innovate.

By means of strategic innovation, universities and schools of applied sciences strive, in a focussed manner, to develop a new or drastically improved product, service, process or condition. And in that way they position themselves with respect to their environment and in a different (and improved) position. Higher education institutes are becoming providers of services and are developing themselves into a "brand". Institutes that do not innovate (or that are not sufficiently innovative) lose their connection with a continuously changing market and lose their right to exist.

The ability to anticipate the continuously changing environment in an adaptive and pro-active manner makes demands of the management levels of the higher education institutes to think and act strategically. However this is not an easy thing to do. Universities and schools of applied science have a complex organisational structure in which the various organisational components have various cultures and interests. The various management layers also do not always know exactly what is happening within the other layers in the organisation. The result is that processes of strategic innovations are often influenced by a stubborn field of forces of involved actors and not infrequently proceed slowly or sluggishly. As a result the implementation of strategic innovations often proceeds laboriously and does not always lead to the desired result.

One of the actors in this field of forces is the academic middle manager. In this study the academic middle manager is defined as the functionary that has overall responsibility for the curriculum of the degree programme(s) within the boundaries of the organisation's central management.

The academic middle manager is situated at an interesting position in this field of forces. He is hierarchically positioned between the strategic and operational level. In this way, the academic middle manager balances various conflicting interests, for example the stability that the professionals strive to attain and the desire for

change that is preached at the strategic level. He seeks synergy so that both layers better understand each other's interests and ensures that both levels connect more effectively. On the one hand he ensures that the degree programme runs as smoothly as possible on an operational levels, and on the other hand he focuses on strategic issues for which he is responsible in terms of implementation. Other fields of forces also confront the academic middle manager. These are the fields of forces between the interests of professionals versus administrators - the interests of education versus experimentation and his personal interest between hierarchy and collegiality. In fact, the academic middle manager is constantly situated in an in-between position.

In short, the academic middle manager's position and the manner in which he carries out the functions of this position - in short the role that he plays - offers him the opportunity to exert influence on the strategic innovations. After all, middle managers are not quite close enough to the 'front lines' to see where the opportunities for synergy lie, where the various practices and skills can reinforce one another and what must be done to achieve that. During the implementation of strategic innovations in the organisation, the position and the role fulfilment of the academic middle manager can potentially play a central role. The personal interpretation of the academic middle manager's knowledge and the translation of this knowledge into new knowledge, is referred to in this study as the prism effect of the academic middle manager. To ensure an effective prism effect, it is important that an academic middle manager also carry out his roles effectively.

Precisely because of the central role that an academic middle manager can play in this process of strategic innovation, it would be expected that a great deal of research has been conducted into this role and position of the academic middle manager. However this is not the case. Because little is known about the role(s) that the academic middle manager fulfils, as well as the factors that influence the way in which the middle manager fulfils the role, it is unclear what influence this role has on the strategic innovation as a whole.

The research question is the following:

What roles does the academic middle manager play in Higher Education, and what factors have an influence on the way in which they fulfil this role?

To be able to answer the main question it is relevant to know what types of roles these are. Additionally it is relevant to be able to explain why the academic middle manager plays this role(s) and whether this role is carried out differently under certain circumstances. Are there factors that can influence the fulfilment of the role(s) of the academic middle manager. Are these factors within the middle manager himself (personally)? Are these factors based on his environment, for example from inside or even outside the organisation? These are questions that

can be deemed relevant to the role of middle manager. In this study the choice was made to take organisation, function-related and personal variables as a starting point.

Organisational variables determine to a significant degree the leeway that the middle manager has: the degree to which a middle manager *can* carry out a particular role. These are variables that the academic middle manager is confronted with in his working environment and of which he is part. In this regard, based on the literature, the following variables emerge: the context, the structure and the culture of the organisation.

Function-related variable determine *the way in which* the academic middle manager carries out or colours his role. In these function-related variables the focus is mainly given to variables that refer to the middle manager's interpretation of the situation in which he finds himself or the subject with which he is confronted given the position / the function in which he works. As part of the choice of function-related variables, variables were sought that both entailed a personal component and - indeed - also entailed a number of elements linked to the position. As part of this search the choice was made for the variables autonomy, enthusiasm and academic leadership.

Research design

This research is focussed on expanding knowledge of the roles that academic middle managers fulfil in Higher Education. With the central problem formulation as a departure point and in light of the lack of literature on this specific group of middle managers, this research is exploratory and descriptive in nature. The answers that are given to the problem formulation at the end of this dissertation are based on both literature study and empirical research.

A literature study was carried out into the position of middle managers in organisations and into roles of middle managers in organisations. In doing so, both the general management literature and the educational management literature were studied.

The empirical research was carried out in 2009 among academic middle managers employed at the 14 Dutch universities and 44 schools of applied sciences. From this group a population of 750 addressees was selected who received a structured survey. The selection represents the various sizes of the institutes, the various disciplines, and so on. Of the 750 addressees 304 respondents completed the questionnaire. The raw dataset was then analysed and tested based on aspects such as normality, on the relationships between the research variables, missing values and outliers. This led to a number of respondents being removed from the dataset. The remaining dataset of 246 respondents (33,37%) contains

respondents from all higher education institutes in the Netherlands and also includes all respondents from all areas of study and forms a representative dataset of the academic middle managers from Dutch higher education.

General picture

Based on the responses from the respondents, the academic middle manager in the the Netherlands can be described as follows: The academic middle manager is predominantly male (61.2%). The average age is 50.96 years and the vast majority (81.2%) of the academic middle managers hold a full-time position. Academic middle managers with a part-time position (less than 1.0 FTE) generally (63.6%) work 32 hours or more a week. 9.0% hold a degree from a school of applied sciences (HBO), 51.4% hold a university degree and 39.6% of the academic middle managers hold a doctoral degree. The academic middle managers have worked an average 14.48 years at their current institute (with a distribution of between 1 and 38 years) and mostly are at pay scale level 13 or 14. The respondents have worked in their current position for an average of nearly five years (4.88 years). Few respondents have remained in this position for longer than 7 years (80.7% have worked in this position for less than 7 years). 44.1% of the respondents have received additional training in the field of academic management at educational institutes such as TIAS, NSO, Interstudie, Magistrum, SIOO, CEUT or other providers. The academic middle managers give their position with a satisfaction score of 7.9 (out of 10).

Roles of academic middle managers

The management literature shows a development in the manner in which the roles of managers were seen over time. The theoretical perceptions run from inspector, through jack-of-all-trades and bedrock of the organisation, to strategist and - particularly in the past decade - to a knowledge broker. This image emerges both from the general management literature and from the management literature geared towards academics. For this reason, the conclusion is reached that no easy answer can be given based on the literature to the question of what roles academic middle managers fulfil. These roles of the academic middle managers are generally described based on two dimensions, specifically the dimension of internal focus versus the external focus and the dimension of professionalism versus managerialism. Various characterisations can be distinguished based on this perspective, specifically one of inspector to someone who innovates; of focus on people to focus on results; of internal focus to external focus, and so on. These trends can be discerned in both the general management literature and in the academic management literature.

The fact that the roles of the academic middle manager cannot be clearly distilled from the literature and that various themes can be distinguished, has led to a

broad theoretic interpretation of management being used during the empirical research. Quinn & Rohrbaugh's Competing Values Model (1983) encompasses the management theories of the past century, which is precisely why this theory was chosen.

Quinn & Rohrbaugh base their model of four 'balances': (1) internal and external focus, (2) the focus on change and anchoring, (3) the focus on people and production, and (4) the focus on conservation and innovation. Quinn & Rohrbaugh (1983) developed a test that determines the degree to which managers exhibit a certain role behaviour. The test comprises 36 items with 8 subscales that indicate the degree to which a manager fulfils a particular role.

Based on the research it appears that the right roles of the competing values model do not fit well within this population. Based on the analysis of the data, four roles are distinguished. These roles fit well, theoretically speaking, with Quinn & Rohrbaugh's Competing Values Model. But these are not the same roles as the roles that Quinn & Rohrbaugh distinguish. For that reason another name is also given to these roles in order to avoid potential confusion with the Quinn & Rohrbaugh roles. This relates to the following four roles: Guard, Guide, Diplomat and Constructor. The Guard focuses on keeping the organisation running. The Guide focuses on introducing and maintaining cohesion and the development of the employees in the organisation. The Diplomat focuses on searching in a creative manner for opportunities and means to realise his vision. The Constructor focuses on achieving goals.

Organisational variables

The degree to which organisational variables influence the ways in which the roles were carried out by academic middle managers was studied. This research was based on the following three variables: context, structure and culture. All three of these three variables were researched in three separate scales.

One noteworthy result of the research is that it appears that the cultural variables have no influence on the how the academic middle managers carry out the role. Additionally it has been found that the organisational variables have only a minor effect on the roles of the entire population of academic middle managers. Insofar as this relates to the entire population, the effect size is approximately 0.20. In comparison with the other organisational variables, the variable informal structure demonstrates the greatest cohesion with the fulfilment of the roles Guide, Guard and Constructor. Apparently academic middle managers carry out their activities without involving themselves much in the organisation.

The effects of organisational variables on the roles of academic middle managers are greater when various subgroups are distinguished. In this way, for example,

strikingly significant affects arise with the hierarchical positions, particularly the influence of a few unwritten rules among academic middle managers that have direct contact with the CvB and lecturers can be considered large. It should be noted here that this relates to a small subgroup, which as a result is not representative for the entire population of academic middle managers, but only applies for the group of respondents.

Position-related variables

Position-related variables are based on the manner in which the academic middle manager as a professional deal with the opportunities that his function offers. In this study, the influence of three function-related variables on the degree of fulfilling the roles of the academic middle manager studied, namely autonomy in acting, his enthusiasm for the subject or the organisation, and his own substantive ambitions in academic leadership. The variable academic leadership is ultimately split into two separate variables, specifically authority and academic vision.

For the position-related variables, the variables autonomy, enthusiasm and academic vision have an average to major effect on the roles of the entire population of academic middle managers. The variable authority has no impact on the fulfilment of the roles. Additionally it is noteworthy that the role of Guard is not influenced by position-related variables.

When breaking down into subgroups, the various correlations between the position-related variables and the roles remain intact. For example, for the variable autonomy, the correlation appeared to be significantly present for all subgroups with the roles Diplomat and Constructor. A number of minor differences have, however, been discerned while breaking down the hierarchical positions. In particular the influence of enthusiasm and academic vision among academic middle managers that have direct contact with the CvB and lecturers on the roles of Guard and Constructor can be described as significant. In the prior chapter, as well, the high effect scores among the academic middle managers in direct contact with the CvB and lecturers are striking. Apparently the scale of the organisation has an influence on this.

With regard to the specified hypotheses, it appears that the expectation of correlation between the fulfilment of the role of the Diplomat and Constructor with the variable autonomy are valid. The expectation of correlation between the fulfilment of all roles with the variable enthusiasm does appear to remain in force for the roles of Guide, Diplomat and Constructor, but must be rejected for the role of Guard. The expectation of the correlation between the fulfilment of the role of the Guide, Diplomat and Constructor and the variable academic leadership cannot entirely be answered because this variable broke apart into two separate variables. It also appeared that the variable authority does not correlate to the

roles of academic middle managers. This is noteworthy because numerous authors have pointed out the importance of authority. The variable authority does play a role for the subgroup managers, whereby a significant correlation was discovered with the roles of Diplomat and Constructor. The variable academic vision correlates with the roles Diplomat and Constructor.

Type of strategic innovations

Strategic innovation starts out as the intention to strengthen the institute's position as compared to others. Strategic innovation should be summarised as a process in which innovative, value-generating strategies are developed.

Educational institutes that innovate strategically ignore incremental methods of innovating and strive to take a leap forward in creating value for the student and/or for the institute by means of a new and/or innovative product or service.

In this study three types of strategic innovations are distinguished: transforming, revitalising and exploring. Transforming means adapting existing things for a changing environment. Revitalising means ensuring that existing things work better. Exploring means 'starting new things'.

The type transformation was the type most often cited by the academic middle managers (in 42.2% of the cases). This type of strategic innovation is also the type most often named particularly by academic middle managers of schools of applied sciences. The same is also true for women academic middle managers, the majority of whom also named this type of strategic innovation.

Based on regression analyses it appears that academic middle managers that more strongly fulfil the Guardrole are more inclined to name the type revitalising as strategic innovation, while academic middle managers who more strongly fulfil the Diplomat role name the type exploring.

Bijlage 1: Tabellen

In deze bijlage worden enkele relevante tabellen weergegeven. Voor een uitgebreide methodologische verantwoording van dit onderzoek en voor aanvullende kwantitatieve resultaten wordt verwezen naar de website: <http://eur.academia.edu/TonKallenberg>.

Pattern en structure matrix rollen Quinn & Rohrbauch

Pattern Matrix^a

	1	2	3	4	5	6	7	8
var079 (bestu) voortdurend het doel van de opleiding verduidelijken	,866							
var079 (bestu) voortdurend het doel van de opleiding verduidelijken	,783							
var081 (bestu) de rol van de opleiding heel duidelijk stellen	,762							
var110 (bestu) regelmatig de doelen van de opleiding verduidelijken	,606							
var088 (produ) de opleiding stimuleren om doelen te bereiken	,432				-,431			
var106 (bestu) de prioriteiten van het werk in de opleiding duidelijk stellen	,424				-,374			
var109 (bemid) beslissingen beïnvloeden die op hoger niveau genomen worden		-,816						
var095 (bemid) doordringen tot mensen in hogere functies		-,816						
var077 (bemid) invloed uitoefenen op mijn superieuren in de organisatie		-,716						
var103 (bemid) op een overtuigende manier nieuwe ideeën verkopen aan mijn superieuren		-,694						
var096 (stimu) inspraak bij de besluitvorming aanmoedigen in het docententeam		-,366						
var107 (mentor) bezorgdheid tonen voor het welzijn van docenten en medewerkers			,829					
var085 (mentor) luisteren naar privé-problemen van docenten en medewerkers			,797					
var091 (mentor) elke docent (of medewerker) met gevoel en zorg behandelen			,723					
var093 (mentor) aandacht en betrokkenheid tonen in de omgang met docenten en medewerkers			,633					
var089 (stimu) de kernverschillen tussen groepsleden boven tafel halen en vervolgens actief meewerken aan de oplossing ervan			,440					
var087 (stimu) open gesprekken houden over botsende meningen in een (docenten)groep			,358					
var097 (contr) notulen, verslagen etc. vergelijken om tegenstrijdigheden op te sporen				,672				

	1	2	3	4	5	6	7	8
var102 (contro) controleren op fouten en vergissingen				,634		-,397		
var098 (coord) roosterproblemen binnen de opleiding oplossen				,570				
var099 (bestu) de opleiding de beoogde doelen laten bereiken					-,646			
var108 (produ) consequent de opleiding georiënteerd houden op het resultaat (b.v. rendement)					-,522	-,344		
var104 (produ) erop toezien dat de opleiding op tijd de afgesproken doelen bereikt					-,507			
var094 (produ) de professionaliteit van het docententeam trachten te verbeteren					-,468			
var111 (coord) een sfeer van orde en afstemming scheppen binnen de opleiding					-,446			
var101 (coord) anticiperen op problemen bij de doorstroom van werk en een crisis voorkomen					-,424		,346	
var105 (stimu) consensus binnen de opleiding vergemakkelijken					-,420			
var082 (coord) strak de hand houden aan de logistiek						-,693		
var090 (contr) erop toezien dat men zich aan de regels houdt						-,681		
var076 (inno) inventieve ideeën inbrengen							,750	
var080 (inno) zoeken naar innovatieve en potentiële verbeteringen							,705	
var100 (inno) problemen op creatieve, heldere wijze oplossen					-,382		,512	
var092 (inno) experimenteren met nieuwe concepten en procedures							,480	
var083 (contro) bijhouden wat zich binnen de opleiding afspeelt								-,746
var084 (stimu) wederzijds geaccepteerde oplossingen zoeken voor openlijke meningsverschillen								-,621
var086 (coord) de opleiding sterk gecoördineerd en goed georganiseerd houden					-,418			-,422

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 40 iterations.

Structure Matrix

	1	2	3	4	5	6	7	8
var079 (bestu) voortdurend het doel van de opleiding verduidelijken	,860							
var079 (bestu) voortdurend het doel van de opleiding verduidelijken	,829				-,331			
var081 (bestu) de rol van de opleiding heel duidelijk stellen	,800				-,382			
var110 (bestu) regelmatig de doelen van de opleiding verduidelijken	,760		,365		-,556			
var088 (produ) de opleiding stimuleren om doelen te bereiken	,641	-,441			-,628			
var106 (bestu) de prioriteiten van het werk in de opleiding duidelijk stellen	,632				-,601			
var109 (bemid) beslissingen beïnvloeden die op hoger niveau genomen worden		-,813						
var095 (bemid) doordringen tot mensen in hogere functies		-,780						
var077 (bemid) invloed uitoefenen op mijn superieuren in de organisatie	,351	-,766					,434	
var103 (bemid) op een overtuigende manier nieuwe ideeën verkopen aan mijn superieuren		-,759					,397	
var096 (stimu) inspraak bij de besluitvorming aanmoedigen in het docententeam	,474	-,521	,408		-,459			
var107 (mentor) bezorgdheid tonen voor het welzijn van docenten en medewerkers			,823					
var085 (mentor) luisteren naar privé-problemen van docenten en medewerkers			,767					
var091 (mentor) elke docent (of medewerker) met gevoel en zorg behandelen			,765					
var093 (mentor) aandacht en betrokkenheid tonen in de omgang met docenten en medewerkers			,688		-,347			
var089 (stimu) de kernverschillen tussen groepsleden boven tafel halen en vervolgens actief meewerken aan de oplossing ervan	,362	-,480	,573		-,348	-,382		
var087 (stimu) open gesprekken houden over botsende meningen in een (docenten)groep	,426		,473		-,422			
var102 (contr) controleren op fouten en vergissingen				,696		-,483		
var097 (contr) notulen, verslagen etc. vergelijken om tegenstrijdigheden op te sporen				,669				
var098 (coord) roosterproblemen binnen de opleiding oplossen				,596				

	1	2	3	4	5	6	7	8
var099 (bestu) de opleiding de beoogde doelen laten bereiken	,543		,372		-,792			
var104 (produ) erop toezien dat de opleiding op tijd de afgesproken doelen bereikt	,587				-,700	-,337		
var108 (produ) consequent de opleiding georiënteerd houden op het resultaat (b.v. rendement)	,424				-,653	-,473		
var094 (produ) de professionaliteit van het docententeam trachten te verbeteren	,499	-,380	,386		-,645		,435	
var111 (coord) een sfeer van orde en afstemming scheppen binnen de opleiding	,424				-,609	-,474		
var101 (coord) anticiperen op problemen bij de doorstroom van werk en een crisis voorkomen			,463		-,571	-,402	,454	
var105 (stimu) consensus binnen de opleiding vergemakkelijken	,481	-,338	,353		,555			
var086 (coord) de opleiding sterk gecoördineerd en goed georganiseerd houden					-,514	-,353		-,507
var090 (contr) erop toezien dat men zich aan de regels houdt						-,745		
var082 (coord) strak de hand houden aan de logistiek						-,741		-,372
var076 (inno) inventieve ideeën inbrengen							,771	
var080 (inno) zoeken naar innovatieve en potentiële verbeteringen	,380	-,365					,766	
var100 (inno) problemen op creatieve, heldere wijze oplossen		-,364	,337		-,524		,631	
var092 (inno) experimenteren met nieuwe concepten en procedures							,558	
var083 (contro) bijhouden wat zich binnen de opleiding afspeelt	,351							-,767
var084 (stimu) wederzijds geaccepteerde oplossingen zoeken voor openlijke meningsverschillen		-,330	,372					-,668

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Tabel 35. Pattern en structure matrix van de items van het competing values model

Componenten binnen het model (interpretatie pattern matrix)

Variabele naam	Component			
	1	2	3	4
var081 (bestu) de rol van de opleiding heel duidelijk stellen	,825			
var078 (produ) verduidelijken van de noodzaak om opleidingsdoelen	,806			
var079 (bestu) voortdurend het doel van de opleiding verduidelijken	,778			
var110 (bestu) regelmatig de doelen van de opleiding verduidelijken	,744			
var099 (bestu) de opleiding de beoogde doelen laten bereiken	,687			
var088 (produ) de opleiding stimuleren om doelen te bereiken	,676			
var106 (bestu) de prioriteiten van het werk in de opleiding duidelijk	,667			
var104 (produ) erop toezien dat de opleiding op tijd de afgesproken	,654			
var094 (produ) de professionaliteit van het docententeam trachten te	,580			
var108 (produ) consequent de opleiding georiënteerd houden op het	,475			,373
var096 (stimu) inspraak bij de besluitvorming aanmoedigen in het	,376			
var109 (bemid) beslissingen beïnvloeden die op hoger niveau		,846		
var077 (bemid) invloed uitoefenen op mijn superieuren in de		,808		
var095 (bemid) doordringen tot mensen in hogere functies		,745		
var103 (bemid) op een overtuigende manier nieuwe ideeën verkopen		,721		
var076 (inno) inventieve ideeën inbrengen		,464		
var080 (inno) zoeken naar innovatieve en potentiële verbeteringen	,370	,454		
var100 (inno) problemen op creatieve, heldere wijze oplossen		,392		
var107 (mentor) bezorgdheid tonen voor het welzijn van docenten en			,836	
var085 (mentor) luisteren naar privé-problemen van docenten en			,835	
var091 (mentor) elke docent (of medewerker) met gevoel en zorg			,765	
var093 (mentor) aandacht en betrokkenheid tonen in de omgang met			,652	
var089 (stimu) de kernverschillen tussen groepsleden boven tafel			,421	
var101 (coord) anticiperen op problemen bij de doorstroom van werk			,355	
var102 (contro) controleren op fouten en vergissingen				,713
var090 (contr) erop toezien dat men zich aan de regels houdt				,695
var082 (coord) strak de hand houden aan de logistiek				,665
var111 (coord) een sfeer van orde en afstemming scheppen binnen	,416			,511
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. a. Rotation converged in 10 iterations.				

Tabel 36. Pattern matrix (a.) - regressie coëfficiënten

Interpretatie Structure Matrix

Rol	Var.	Componenten							
		Component 1		Component 2		Component 3		Component 4	
		Constructor		Diplomat		Guide		Guard	
		Pattern	Structure	Pattern	Structure	Pattern	Structure	Pattern	Structure
Constructor	var081	,825	,777	-,126	,187	,025	,273	-,046	,135
Constructor	var078	,806	,784	,019	,299	-,080	,208	-,005	,159
Constructor	var079	,778	,751	-,084	,212	,023	,271	-,018	,154
Constructor	var110	,744	,798	-,059	,257	,104	,384	,176	,358
Constructor	var099	,687	,761	-,043	,264	,158	,418	,154	,335
Constructor	var088	,676	,752	,124	,399	,081	,353	,006	,179
Constructor	var106	,667	,742	,035	,309	,052	,334	,199	,359
Constructor	var104	,654	,752	,029	,304	,047	,346	,315	,471
Constructor	var094	,580	,699	,207	,467	,185	,423	-,104	,073
Constr/Gua	var108	,475	,610	,170	,360	-,032	,252	,373	,481
Constructor	var096	,376	,547	,304	,499	,227	,420	-,103	,042
Diplomat	var109	-,083	,255	,846	,809	-,065	,169	,203	,220
Diplomat	var077	-,063	,232	,808	,791	,047	,218	-,107	-,066
Diplomat	var095	-,255	,111	,745	,698	,149	,288	,159	,173
Diplomat	var103	,153	,413	,721	,767	-,046	,204	,028	,093
Diplomat	var076	,310	,389	,464	,544	-,069	,102	-,314	-,233
Diplo/Const	var080	,370	,473	,454	,562	-,078	,137	-,179	-,087
Diplomat	var100	,306	,495	,392	,543	,151	,354	-,044	,075
Guide	var107	,032	,291	-,056	,174	,836	,820	-,062	,105
Guide	var085	-,141	,128	-,096	,076	,835	,769	,049	,174
Guide	var091	,041	,312	,005	,223	,765	,781	,004	,162
Guide	var093	,182	,406	,054	,288	,652	,708	-,116	,054
Guide	var089	,132	,396	,256	,422	,421	,553	,091	,217
Guide	var101	,157	,431	,262	,427	,355	,524	,233	,351
Guard	var102	,080	,178	-,029	,004	-,140	,019	,713	,702
Guard	var090	,089	,291	-,022	,092	,160	,320	,695	,745
Guard	var082	,046	,266	,157	,221	,037	,224	,665	,691
Guar/Cons	var111	,416	,561	,019	,222	,070	,321	,511	,618
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. Pattern: rotation converged in 8 iterations.									

Tabel 37. Regressie en correlatiecoëfficiënten nieuwe rollen

Overzicht gebruikte en geschrapte variabelen

Er worden 25 unieke variabelen gebruikt. Var111 kent echter een dubbele lading, waardoor het lijkt alsof er in totaal 26 variabelen worden gebruikt:

Component 1 Constructor (rechtsonder)	Component 2 Diplomat (rechtsboven)	Component 3 Guide (linksboven)	Component 4 Guard (linksonder)
var081 (bestu)	var109 (bemid)	var107 (mentor)	var102 (contro)
var078 (produ)	var077 (bemid)	var085 (mentor)	var090 (contr)
var079 (bestu)	var095 (bemid)	var091 (mentor)	var082 (coord)
var110 (bestu)	var103 (bemid)	var093 (mentor)	var111 (coord)
var099 (bestu)	var076 (inno)	var089 (stimu)	
var088 (produ)	var080 (inno)		
var106 (bestu)			
var104 (produ)			
var094 (produ)			
var108 (produ)			
var111 (coord)			

Tabel 38. Gebruikte variabelen voor de nieuwe rollen

Variabele naam & label	Reden voor verwijdering
var100 (inno) problemen op creatieve, heldere wijze oplossen	Regressie coëfficiënt (pattern matrix) te laag
var092 (inno) experimenteren met nieuwe concepten en procedures	Te lage communaliteit, bleek uit de PCA
var105 (stimu) consensus binnen de opleiding vergemakkelijken	Te lage communaliteit, bleek uit de PCA
var087 (stimu) open gesprekken houden over botsende meningen in een (docenten)groep	Te lage communaliteit, bleek uit de PCA
var084 (stimu) wederzijds geaccepteerde oplossingen zoeken voor openlijke meningsverschillen	Te lage communaliteit, bleek uit de PCA
var096 (stimu) inspraak bij de besluitvorming aanmoedigen in het docententeam	Regressie coëfficiënt (pattern matrix) te laag
var098 (coord) roosterproblemen binnen de opleiding oplossen.	Te lage communaliteit, bleek uit de PCA
var086 (coord) de opleiding sterk gecoördineerd en goed georganiseerd houden.	Te lage communaliteit, bleek uit de PCA
var101 (coord) anticiperen op problemen bij de doorstroom van werk en een crisis voorkomen.	Regressie coëfficiënt (pattern matrix) te laag
var097 (contr) notulen, verslagen etc. vergelijken om tegenstrijdigheden op te sporen.	Te lage communaliteit, bleek uit de PCA
var083 (contro) bijhouden wat zich binnen de opleiding afspeelt.	Te lage communaliteit, bleek uit de PCA

Tabel 39. Geschrapte variabelen

Strategische innovaties

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Std. Dev.
Geslacht (1 = man)	245	,00	1,00	,6122	,48824
Leeftijd	245	22	66	50,76	7,224
Werkzaam aan universiteit of hogeschool (1 = uni)	240	,00	1,00	,5500	,49853
Guiderol	246	2,80	7,00	5,6106	,73427
Guardrol	246	2,00	6,50	4,8618	,89226
Diplomat-rol	246	3,33	7,00	5,7568	,62914
Constructorrol	246	1,00	7,00	5,5868	,75372
Complexiteit context	246	2,50	7,00	6,0132	,70463
Dynamiek	246	1,75	7,00	5,0803	,83385
Onvoorspelbaarheid	246	1,20	6,00	3,2805	,90884
Besluitvorming	246	1,25	6,75	3,9573	1,27983
Informele Structuur	246	1,00	6,40	3,7447	1,16291
Complexiteit structuur	246	1,50	7,00	5,3343	1,09765
Identiteit	246	1,00	6,00	3,1321	1,18400
Weinig ongeschreven regels	246	1,50	7,00	5,2927	1,14985
Externe oriëntatie	246	1,50	7,00	5,0010	,93309
Autonomie	246	2,00	7,00	5,6540	,66405
Bevlogenheid	246	2,67	7,00	5,4580	,68478
Autoriteit	246	1,00	7,00	4,7149	1,29777
Onderwijsvisie	246	1,00	7,00	5,0528	1,12043

Tabel 40. Beschrijvende statistieken variabelen en rollen

Bijlage 2: Algemene resultaten survey 2009

Algemene resultaten survey 2009

In deze bijlagen worden enkele algemene resultaten van de survey gepresenteerd. In de eerste subparagraaf wordt een beschrijving gegeven van de algemene kenmerken van de respondenten. In de daaropvolgende subparagrafen worden de algemene (en niet uitgesplitste) resultaten van alle respondenten op de verschillende variabelen van het conceptueel schema gepresenteerd.

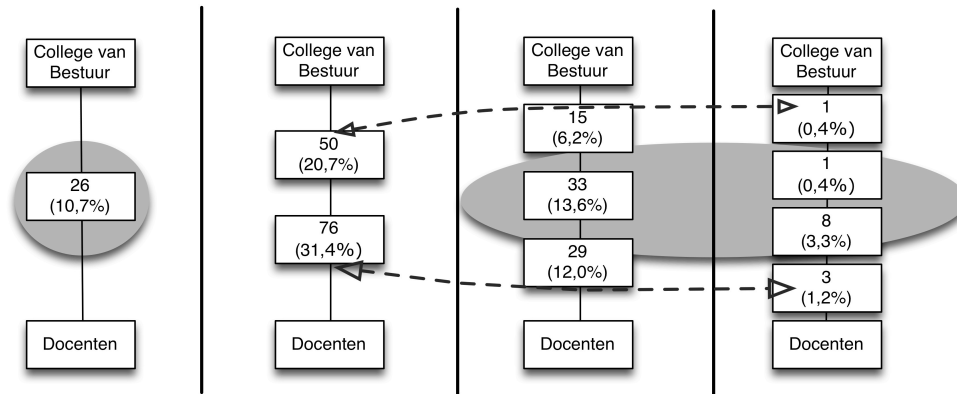
Algemene kenmerken van de respondenten

Gemiddeld beeld

De groep respondenten bestaat uit 246 personen waarvan de volgende algemene beschrijving is te geven: De academische middenmanager is overwegend man (61,2%). De gemiddelde leeftijd is 50,96 jaar en voor het overgrote deel (81,2%) hebben de academische middenmanagers een fulltime aanstelling. Academische middenmanagers met een deeltijdse aanstelling (kleiner dan 1.0 fte) werken voor een groot deel (63,6%) voor 32 of meer uur per week (28 van de 44). 9,0% heeft een HBO opleiding, 51,4% heeft een WO opleiding en 39,6% van de academische middenmanagers is gepromoveerd. De academische middenmanagers werken gemiddeld 14,48 jaar aan de huidige instelling (met een spreiding tussen 1 en 38 jaar) en zijn veelal aangesteld in schaal 13 of 14 (gemiddelde van de schalen is: 14,11). De respondenten werken gemiddeld bijna vijf jaar (4,88 jaar) in deze functie. Langer dan 7 jaar in deze functie komt minder vaak voor (80,7% werkt korter in deze functie). 44,1% van de respondenten heeft een aanvullende opleiding gevolgd op het terrein van het onderwijsmanagement (b.v. bij TIAS, NSO, Interstudie, Magistrum, SIOO, CEUT of andere aanbieders). De academische middenmanagers waarderen hun functie met een gemiddelde tevredenheidsscore van 7,9 (uit 10).

Middenmanagement niveaus

Academische middenmanagers zijn binnen de HO-organisaties op verschillende (hiërarchische) niveaus gepositioneerd. Deze positie kan invloed hebben op het takenpakket en de rol van de academische middenmanager binnen de organisatie. Om hierop zicht te krijgen is in de survey gevraagd om de positie t.o.v. het College van Bestuur en de 'werkvloer' te duiden in een z.g. lijn-organogram. Hieruit is het volgende beeld ontstaan:



Tabel 41. Respondenten en hun afstand t.o.v. het College van Bestuur c.q. de Docenten.

Om te kunnen beoordelen of de afstand t.o.v. de werkvloer of het CvB invloed heeft op de rol(len) van de academische middenmanager, zijn vier nieuwe variabelen aangemaakt, namelijk (1) een variabele waaruit blijkt of de academische middenmanager (op structurele basis) direct contact met het CvB heeft, (2) een variabele waaruit blijkt dat de academische middenmanager direct contact met de werkvloer heeft, (3) een variabele van een z.g. 'zwever', d.i. een academische middenmanager die noch rechtstreeks met het CvB, noch rechtstreeks met de werkvloer contact heeft, en (4) een variabele van de academische middenmanager die zowel met het CvB als met de docenten rechtstreeks contact heeft. In de bovenstaande figuur zijn deze vier groepen aangeduid. De gestippelde lijnen geven respectievelijk het contact met het CvB of de docenten aan, terwijl de ovaal de 'zwevende' groep en de cirkel de groep middenmanagers met zowel contact met CvB als de docenten representeert. De bovenstaande figuur onderscheiden in universiteit en hogeschool geeft het volgende beeld:

Afstand	Cel	Universiteit	Hogeschool	Totaal
1 CvB – 1 docent	1	7	19	26
1 CvB – 2 docent	2	19	31	50
2 CvB – 1 docent	3	40	36	76
1 CvB – 3 docent	4	8	7	15
2 CvB – 2 docent	5	26	7	33
3 CvB – 1 docent	6	20	9	29
1 CvB – 4 docent	7	1	0	1
2 CvB – 3 docent	8	1	0	1
3 CvB – 2 docent	9	7	1	8
4 CvB – 1 docent	10	3	0	3
	Totaal	132	110	242

N = 242, mv = 4

Tabel 42. Afstand van academische middenmanager t.o.v. het CvB en de docent uitgesplitst naar universiteit en hogeschool

Functiebenamingen en verbondenheid aan functie en instelling

Uit de antwoorden op de open vraag naar de officiële naam van de functie (variabele 119) blijkt dat er een grote variatie aan functiebenamingen wordt gehanteerd. Deze zijn geclassificeerd tot een beperkt aantal categorieën, gebaseerd op de overeenkomsten in de functienaam (zie tweede kolom in de tabel). Daarbij is ervan uitgegaan dat de functienaam illustratief is voor de (management)taken en verantwoordelijkheden van de betreffende functie. Deze categorieën zijn naar drie variabelen vertaald, namelijk: (1) dean/directeur, (2) manager/hoofd, (3) coördinator e.a.

Naam	Andere benamingen	2 jaar of minder	2,5 tot 4 jaar	4,5 tot 6 jaar	6,5 tot 8 jaar	8,5 jaar of meer	Aantal	Percentage
Dean	Dean (instituutsdirecteur), Vice-decaan Onderwijs	6	5	6	1	2	20	8,3%
Directeur	Academisch directeur, clusterdirecteur, (adj) directeur onderwijs, directielid, instituutsdirecteur, onderwijsportefeuillehouder, opleidingsdirecteur	40	16	21	8	23	108	44,6%
Manager	Opleidingsmanager, Manager Onderwijs, Procesmanager, afdelingsmanager, innovatiemanager, onderwijsmanager, teammanager	19	16	12	7	1	55	22,7%
Hoofd	Afdelingshoofd, hoofd opleiding, sectiehoofd, teamleider	8	7	5	2	0	22	9,1%
Coördinator	Bachelorcoördinator, locatiecoördinator, onderwijscoördinator	4	2	1	0	0	7	2,9%
Voorzitter	Voorzitter onderwijscommissie, faculteitsbestuur	4	2	0	0	1	7	2,9%
Hoogleraar	Professor, Lector (voor HBO)	1	1	1	1	4	8	3,3%
Anders	(hogeschoolhoofd)docent, senior docent, universitair hoofddocent	4	2	2	3	3	14	5,8%
Totaal		86	51	48	22	34	241	

N = 241, mv = 5

Tabel 43. Benamingen van de functies van de academische middenmanager en het aantal jaar dat zij in deze functie werken

Het merendeel van de academische middenmanagers werkt korter dan 6 jaar in de huidige functie. Opvallend is het aantal directeuren dat na 8 jaar nog op dezelfde functie zit. Een vergelijking in de duur waarop iemand op een bepaalde functie zit levert geen significant verschil tussen respondenten van universiteiten of hogescholen.

Anders ligt dit voor de periode waarin de respondenten werkzaam zijn *binnen* de organisatie. Meer dan 60% van de respondenten werkt langer dan 8,5 jaar aan dezelfde instelling.

Naam	2 jaar of minder	2,5 tot 4 jaar	4,5 tot 6 jaar	6,5 tot 8 jaar	8,5 jaar of meer	Aantal	Percentage
Decaan	0	1	5	2	12	20	8,3%
Directeur	10	6	10	6	76	108	44,6%
Manager	8	4	6	9	28	55	22,7%
Hoofd	4	0	0	4	14	22	9,1%
Coördinator	0	2	0	0	5	7	2,9%
Voorzitter	2	0	3	0	3	8	3,3%
Hoogleraar	0	0	1	0	7	8	3,3%
Anders	3	0	1	2	8	14	5,8%
Totaal	27	13	26	23	153	242	

N = 242, mv = 4

Tabel 44. Aantal jaar in de organisatie werkzaam in relatie tot de functie

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat veel “hogere” functies, zoals decaan en directeur bekleed worden door personen die ook langere tijd binnen dezelfde organisatie werken. Ook voor deze vergelijking geldt dat er op dit vlak geen verschil is tussen hogescholen en universiteiten.

Studierichtingen en opleidingen

De grootte van de opleiding en het aantal personeelsleden dat bij de opleiding betrokken is, zijn met enkele achtergrond vragen in de survey aan de orde gekomen. Het betreft hier ‘open’ vragen waarbij de aantallen van zowel de studenten als de medewerkers zijn geclusterd in enkele categorieën. In een kruistabel levert dit het volgende overzicht op.

Aantal studenten	> 250	251 – 750	751 – 1500	1501 – 3000	3000 <	Totaal
Aantal fte medewerkers						
> 10	13	2	1	0	0	16
11 – 25	9	21	2	0	0	32
26 – 50	5	24	16	3	0	48
51 – 75	1	7	16	1	1	26
76 – 100	0	1	11	10	0	22
100 <	2	3	11	35	32	83
Totaal	30	58	57	49	33	227

N = 227, mv = 19

Tabel 45. Aantallen studenten vs. medewerkers

Uit de bovenstaande tabel blijkt dat enkele respondenten ofwel moeite hadden met het invullen van de beide vragen ofwel zich niet bewust zijn van de aantallen personeel en of studenten. Enerzijds blijkt dit uit het hoge aantal missing values. Anderzijds blijkt dit uit vreemde scores zoals te zien is in de cellen links onder in de tabel waarbij er meer dan 50 fte personeel werkzaam is bij een opleiding met minder dan 250 studenten.

Eigen opleiding

De variabele eigen opleiding is onderscheiden in drie deelaspecten, namelijk wel/niet gepromoveerd (= opleidingsniveau), wel/niet gerelateerde opleiding en wel/niet een (aanvullende) opleiding op het terrein van het onderwijsmanagement.

In Nederland zijn er verschillende instituten die een cursus, leergang of masteropleiding op het gebied van onderwijsmanagement en/of leiderschap uitserveren. Voorbeelden hiervan zijn: TIAS/Nimbis (Leergang Onderwijsmanagement; Master of Management in Education: MME), NSO (Master Onderwijsmanagement), Magistrum (Master Leadership in Education), NCOI/NIMA (Master Onderwijsmanagement), Interstudie (Bedrijfskunde voor Onderwijsmanagers). Ook zijn er natuurlijk veel cursussen en trajecten die een iets ruimere doelgroep kennen, zoals bijvoorbeeld het SIOO (leergang verandermanagement). Tenslotte besteden sommige instellingen ook zelf aandacht aan de professionalisering van hun (aanstaande) managers op het terrein van management en leiderschap. Voorbeelden: Universiteit van Utrecht de leergang CEUT (Centre of Excellence University Teaching); Erasmus Universiteit Rotterdam de leergang Onderwijskundig Leiderschap.

Opleiding	Hogeschool	Universiteit	Aantal
Hoger beroepsonderwijs	22	0	22
Universitaire opleiding	83	41	124
Gepromoveerd	3	91	94
Totaal	108	132	240

N = 240, mv = 6

Tabel 46. Opleidingsniveau academische middenmanagers, werkzaam op hogeschool of universiteit

Bij een vergelijking tussen het opleidingsniveau en de type instelling (hogeschool of universiteit) is een groot verschil te constateren. De meeste academische middenmanagers op de universiteit zijn gepromoveerd, terwijl het merendeel van de hogeschool middenmanagers een universitaire opleiding heeft. Tevens wordt uit de bovenstaande tabel helder dat er op een universiteit niemand werkzaam is

als academische middenmanager zonder universitaire opleiding of promotie. Op de hogescholen werken wel academische middenmanagers met een HBO-opleiding.

De academische middenmanagers hebben hun opleiding in verschillende richtingen doorlopen. In de onderstaande tabel wordt hiervan een overzicht gegeven, gecategoriseerd volgens een veel gehanteerde indeling.

Opleidingsrichting		Aantal	Frequentie
Letteren, taalliteratuur, geschiedenis, religie, kunst en cultuur	Taal & Cultuur	40	16,3%
Bouwkunde, weg- en waterbouw, transport, vervoer en logistiek	Natuur & Techniek	2	0,8%
Informatica, ICT, automatisering	Natuur & Techniek	4	1,6%
Techniek, Wis- en Natuurwetenschappen (biologie, sterrenkunde, wiskunde, natuurkunde, scheikunde)	Natuur & Techniek	39	15,9%
Agrarisch, natuur en milieu	Natuur & Techniek	6	2,4%
Economisch, administratief, bedrijfskunde, management	Recht, economie & bestuur	32	13,1%
Rechten, bestuurskunde	Recht, economie & bestuur	20	8,2%
Onderwijskunde, pedagogische wetenschappen, lerarenopleidingen	Gedrag & Maatschappij	29	11,8%
Sociologie, sociale richtingen, maatschappelijk werk, welzijn	Gedrag & Maatschappij	21	8,6%
Sociale geografie, planologie, culturele antropologie, aardrijkskunde	Gedrag & Maatschappij	11	4,5%
Psychologie	Gedrag & Maatschappij	18	7,3%
Politologie	Gedrag & Maatschappij	5	2,0%
Medisch, paramedisch, gezondheidszorg, bewegingswetenschappen	Gezondheid	9	3,7%
Anders	Anders	9	3,7%
Totaal		245	100%

N = 245, mv = 1

Tabel 47. Opleidingsrichting academische middenmanagers

Interessant is de mate waarin er overlap is tussen de opleidingsrichting die de academische middenmanager zelf heeft gehad en de opleidingsrichting waarvoor hij verantwoordelijk is. De in de vragenlijst gehanteerde indeling, is hiervoor echter niet praktisch genoeg. Een kruistabel tussen deze twee variabelen leidt dan namelijk tot veel lege cellen. Daarom is besloten een nieuwe variabele te coderen waarbij deze variabele wordt gehercodeerd en teruggebracht tot vijf (studie)domeinen, namelijk:

- taal & cultuur,
- natuur & techniek
- recht economie & bestuur,
- gedrag & maatschappij
- gezondheid

	Verantwoordelijk voor opleidingsrichting (uit variabele 125)	Taal & Cultuur	Natuur & Techniek	Recht, economie & Bestuur	Gedrag & Maatschappij	Gezondheid	Anders	Totaal
Opleidings-richting van eigen opleiding (uit variabele 117)	Taal & Cultuur	18	1	9	6	2	3	39
	Natuur & Techniek	0	39	3	4	2	2	50
	Recht, economie & Bestuur	0	4	38	7	2	0	51
	Gedrag & Maatschappij	7	8	14	45	6	4	84
	Gezondheid	0	1	0	0	7	0	8
	Anders	0	1	3	1	1	1	7
	Totaal	25	54	67	63	20	10	239

N = 239, mv = 7

Tabel 48. Kruistabel: Opleidingsrichting versus opleidingsverantwoordelijkheid academische middenmanagers

Uit deze tabel blijkt dat er een sterke relatie is tussen het type opleiding dat de academische middenmanager zelf heeft genoten en de opleidingsrichting waarvoor hij verantwoordelijk is (61,92%: 148 van de 239). Op basis van dit overzicht is een extra variabele gemaakt waarin wordt aangegeven of de academische middenmanager wel of niet leiding geeft op het 'eigen veld', met andere woorden of er sprake is van wel of niet een gerelateerde opleiding.

Aanvullende opleiding

Een andere relevante vraag is of de academische middenmanager een aanvullende opleiding heeft gedaan op het terrein van onderwijsmanagement. 44,1% van de respondenten heeft dit gedaan. Een opvallend detail uit de onderstaande tabel is dat veel van de niet gepromoveerde academische middenmanagers een aanvullende opleiding hebben gedaan, terwijl gepromoveerde AMMs veel minder vaak een aanvullende opleiding op het terrein van onderwijsmanagement volgen. Ook geeft de eerst genoemde groep vaker

leiding aan een “ander veld”, dan gepromoveerde AMMs. Op basis van de drie deelaspecten kan de onderstaande tabel worden samengesteld.

		Geeft leiding op eigen veld	Geef leiding op ander inhoudelijk veld	Totaal
Wel gepromoveerd	Wel aanvullende opleiding	16	7	23
	Niet aanvullende opleiding	54	16	70
	Totaal	70	23	93
Niet gepromoveerd	Wel aanvullende opleiding	43	39	82
	Niet aanvullende opleiding	35	29	64
	Totaal	78	68	146

N = 239, mv = 7

Tabel 49. Overzicht variabele opleiding (wel/niet gepromoveerd; wel/niet aanvullende opleiding; wel/niet leiding op eigen veld)

Leeftijd

De gemiddelde leeftijd van de academische middenmanagers bedraagt 50,96 jaar. In de onderstaande tabel worden de leeftijden van de academische middenmanagers gepresenteerd op basis van de onderscheiden generaties.

De Traditionele generatie (geboren voor 1940) is inmiddels met pensioen, terwijl de Screenagers-generatie (geboren tussen 1985 en 2000) nu net de intrede op de arbeidsmarkt doet. Deze beide generaties vervullen (nog) geen functie (meer) als academische middenmanager. De overige generaties zijn als volgt vertegenwoordigd: Pragmatische generatie (geboren tussen 1970 en 1985) (10,2%), Generatie X (geboren tussen 1955 en 1970) (62,4%) en Protestgeneratie (geboren tussen 1940 en 1955) (27,4%). Uitgesplitst naar leeftijdscategorieën ontstaat het volgende beeld:

Generatie	Aantal	Percentage
61 jaar <	19	7,8%
56 – 60 jaar	48	19,6%
Protestgeneratie (55 - 65 jaar)	67	27,4%
51 – 54 jaar	65	26,5%
46 – 50 jaar	61	24,9%
40 – 45 jaar	27	11,0%
Generatie X (40 – 54 jaar)	153	62,4%
35 – 39 jaar	18	7,3%
< 34 jaar	7	2,9%
Pragmatische generatie (24 – 39 jaar)	25	10,2%
Totaal	246	100%

Tabel 50. Generaties

Uit deze tabel blijkt dat de pragmatische generatie inmiddels haar intrede doet in de levensfase waarin zij op leidinggevende posities komen in de organisatie. De invloed van Generatie X is nu het grootst.

Sekse en aanstelling

De respondenten hebben de volgende aanstelling en sekse:

Sekse	Aanstelling aan deze instelling		Totaal
	Fulltime	Parttime	
Man	137	13	150
Vrouw	62	33	95
Totaal	199	46	245

N = 245, mv = 1

Tabel 51. Kruistabel: Sekse en aanstelling

Voor wat betreft de aanstelling aan de instelling heeft het overgrote deel een full-time aanstelling (81,22%) en hebben de academische middenmanagers met een deeltijdaanstelling veelal een aanstelling van 32 uur of meer (63,6%). Vrouwen hebben vaker een parttime aanstelling (34,74%) dan mannen (8,67%).

Voor wat betreft de salariering valt op dat mannen over het algemeen iets hoger betaald worden dan vrouwen. In de onderstaande tabel is zichtbaar dat vrouwen (ook procentueel gezien) vaker in lagere salarisschalen zijn aangesteld (zie bijvoorbeeld de schalen 12 en 13).

	Huidige salarisschaal									Totaal
	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Man	2	2	14	29	29	32	23	5	11	147
% geslacht	1,4%	1,4%	9,5%	19,7%	19,7%	21,8%	15,6%	3,4%	7,5%	100%
Vrouw	1	4	19	26	18	13	10	3	1	95
% geslacht	1,1%	4,2%	20,0%	27,4%	18,9%	13,7%	10,5%	3,2%	1,1%	100%
Totaal	3	6	33	55	47	45	33	8	12	242

Missing Values = 4

N.B.: opgemerkt dient te worden dat de salarisschalen binnen universiteiten en hogescholen als gevolg van de eigen CAO-besprekingen iets verschillen. De universitaire schalen kennen iets hogere vergoedingen in euro's (per gelijk schaalnummer is het verschil enkele honderden euro's).

Tabel 52. Kruistabel: huidige salarisschaal en sekse

Enkele respondenten geven aan dat zij in de salarisschalen 10 en 11 zitten. Dit is opvallend laag. Daarom is nader geanalyseerd om welk type functies het in deze

gevallen gaat. Als officiële naam van hun functie (variabele 119) geven zij op: onderwijscoördinator, hoofd, teamleider (2 *) en voorzitter onderwijscommissie. Het lijkt in deze gevallen eerder om frontlinemanagers met een bepaalde taakdifferentiatie te gaan dan om academische middenmanagers. Desalniettemin zijn deze vier respondenten tot de analyse van deze dataset behouden omdat in geen van de gevallen een significant verschil is gevonden met de rest van de respondenten.

Bij een vergelijking tussen de salarisschalen en de aanstelling aan een universiteit of hogeschool wordt zichtbaar dat de spreiding van de salarisschalen bij hogescholen meer gepiekt verloopt (tussen schaal 13 en 16), terwijl dit bij de universitaire respondenten weliswaar grotendeels in vergelijkbare schalen verloopt (eveneens tussen 13 en 16), doch dat er duidelijk verdere spreiding is in de frequentie naar de hogere salarisschalen. Een verklaring hiervan kan zijn, dat academische middenmanagers in universiteiten vaker de functie van academische middenmanager combineren met een inhoudelijke functie (b.v. hoogleraar of universitair hoofddocent), terwijl academische middenmanagers bij hogescholen alleen deze functie vervullen. In de universitaire situatie wordt de academische middenmanager in eerste instantie betaald voor zijn inhoudelijke functie, terwijl dit op hogescholen voornamelijk gebaseerd is op de functie van AMM. Zo wordt een universitair hoofddocent veelal betaald in schaal 14 of 15 en een hoogleraar in de schalen 16 tot en met 18. In het HBO worden hoofden van opleidingen betaald in schaal 13 (of 14) en directeurs van clusters of 'schools' in schaal 15. De hiërarchische lijn is hierin meer zichtbaar.

Werkzaam aan	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Totaal
Universiteit	3	5	16	21	27	21	23	5	11	132
Hogeschool	0	1	16	33	20	24	10	3	1	108

N = 240; mv =6

Tabel 53. Salarisschaal versus werkzaam op hogeschool of universiteit

Bijlage 3: Vragenlijst Academische Middenmanager

Uitnodigingsmail

Geachte heer/mevrouw [op naam],

Op dit moment verricht ik een promotie onderzoek naar de rollen van academische middenmanagers bij strategische innovaties in het Hoger Onderwijs. Onder academische middenmanagers versta ik functiebenamingen zoals opleidingsdirecteuren, clusterdirecteuren, hoofden van opleidingen en dergelijke.

Volgens mijn gegevens bent u werkzaam als academische middenmanager aan een instelling in het Hoger Onderwijs en dat is de reden dat ik u benader met het verzoek of u wilt meewerken aan dit onderzoek. Uw medewerking bestaat uit het invullen van een uitgebreide online survey. De survey bestaat uit een groot aantal stellingen en de ervaring leert dat het invullen van de online enquête ongeveer 45 minuten tijd in beslag neemt. Het is ook mogelijk om de beantwoording uit te spreiden over meerdere momenten.

Natuurlijk hoop ik dat u wilt deelnemen aan dit onderzoek. U levert daarmee een belangrijke bijdrage aan de wetenschappelijke kennis over de rol van academische middenmanagers in het Hoger Onderwijs.

Wilt u in een reply op deze mail aangeven of u bereid bent mee te werken aan dit onderzoek? In dat geval ontvangt u van mij een tweede mail waarin ik u toegang verschaft tot de online survey.

Ik dank u bij voorbaat hartelijk en zie uit naar uw reactie!

Met vriendelijke groet,

Ton Kallenberg

Vragenlijst

In deze vragenlijst leggen we u een aantal stellingen voor die betrekking hebben op uw opleiding, faculteit, cluster of unit (u kunt dit zien als: 'uw organisatie'). Voor ieder van de stellingen willen wij u vragen aan te geven in hoeverre u het hiermee eens bent, of in hoeverre de uitspraak volgens u van toepassing is. U kunt uw mening op een zevenpuntsschaal aangeven.

Begrippen:

Academische Middenmanager

Manager met een integrale verantwoordelijkheid voor een onderwijsprogramma. In het Hoger Onderwijs wordt dit zichtbaar in functiebenamingen zoals opleidingsdirecteuren, clusterdirecteuren, hoofden van opleidingen en dergelijke.

Strategische Innovatie

Strategisch innoveren is een proces waarbij een onderwijsorganisatie zich een eigen, duurzaam onderscheidend en competitief voordeel probeert te verwerven ten opzichte van andere onderwijsorganisaties

Organisatorische variabelen

Context van de organisatie

De onderstaande stellingen bevatten het begrip “context”. Met de ‘context’ bedoelen wij de (veranderingen in de) omgeving van de organisatie met betrekking tot de: *markt* (positie van de opleiding t.o.v. andere of nieuwe opleidingen); *studentenpopulatie* (diversiteit, multicultureel, vergrijzing); *randvoorwaarden* (wetgeving, financiering); *kennisontwikkeling in het vakgebied van de opleiding*; *opvattingen over onderwijs* (o.a. competentiegericht, levenslang leren).

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de stelling, of in hoeverre de uitspraak volgens u van toepassing is.

- 1 = Helemaal mee oneens
 2 = Mee oneens
 3 = Een beetje mee oneens
 4 = Noch mee eens / noch mee oneens
 5 = Een beetje mee eens
 6 = Mee eens
 7 = Helemaal mee eens

	1	2	3	4	5	6	7
1. Complexiteit (aantal en gerelateerdheid van elementen)							
[var 1] a. bij het nemen van beslissingen moet men binnen onze context van de organisatie met zeer veel factoren rekening houden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 2] b. in de context van de organisatie komen er vanuit allerlei richtingen ontwikkelingen op ons af	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 3] c. de context van de organisatie is zeer complex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 4] d. ontwikkelingen in de context van de organisatie hangen met elkaar samen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 5] e. een ontwikkeling in de context van de organisatie werkt door op tal van factoren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Dynamiek (intensiteit – frequentie)							
[var 6] a. de intensiteit van veranderingen in de context van de organisatie is groot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 7] b. een verandering in de context van de organisatie heeft veel invloed op de organisatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 8] c. veranderingen in de context van de organisatie worden gekenmerkt door meer van hetzelfde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 9] d. In de context van de organisatie vinden vaak veranderingen plaats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 10] e. In de context van de organisatie zijn er over een jaar veel veranderingen geweest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Voorspelbaarheid (beschikbaarheid – voorspelbaarheid)

[var11] a. we hebben voldoende inzicht en informatie over de context van de organisatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 12] b. in de veranderingen in de context van onze organisatie is een duidelijk trend te ontdekken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 13] c. het is erg moeilijk om aan te geven wat er gaat gebeuren in de context van onze organisatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 14] d. de context van onze organisatie is volstrekt onvoorspelbaar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 15] e. in de context van de organisatie zijn veranderingen sterk trendmatig of cyclisch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Structuur van de organisatie

	1	2	3	4	5	6	7
4. Centralisatie / Besluitvorming							
[var 16] a. Besluiten over (strategische) innovaties worden voornamelijk genomen op het hoogste niveau in de organisatie (universiteit/hogeschool)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 17] b. De invloed van lagere (management)niveaus op (strategische) beslissingen is klein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 18] c. Belangrijke besluiten worden veelal op één plaats in de organisatie genomen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 19] d. Participatie van medewerkers in de besluitvorming is in deze organisatie zeer gering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Formalisatie							
[var 20] a. De verdeling van taken en activiteiten is systematisch vastgelegd in functie- en taakomschrijvingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 21] b. In deze organisatie is alles vastgelegd in regels en/of procedures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 22] c. Onze organisatie hanteert uitgebreide en systematische planning- en controlesystemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 23] d. Deze organisatie is te bestempelen als “formeel”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 24] e. De werkzaamheden binnen de organisatie zijn gestandaardiseerd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Complexiteit							
[var 25] a. De organisatie heeft meerdere locaties en/of faculteiten/clusters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 26] b. Binnen deze organisatie zijn er veel hiërarchische niveaus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 27] c. Er zijn in deze organisatie veel overlegorganen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 28] e. De structuur van deze organisatie is complex	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cultuur van de organisatie

	1	2	3	4	5	6	7
7. Identiteit met de organisatie							
[var 29] a. De organisatie waarvan ik deel uitmaak, heeft een zeer sterke identiteit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 30] b. In de organisatie is sprake van een gemeenschappelijke set van overtuigingen, waarden, taalgebruik en taalgedrag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 31] c. Binnen de organisatie hebben we een breed assortiment van waarden en overtuigingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 32] d. De medewerkers hebben een duidelijk idee over waar onze organisatie voor staat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 33] e. De medewerkers identificeren zich met de organisatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ongeschreven regels							
[var 34] a. Het merendeel van de medewerkers binnen de organisatie is in dezelfde discipline opgeleid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 35] b. In onze organisatie bestaat een duidelijke filosofie ten aanzien van carrièreplanning en loopbaanbeleid van medewerkers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 36] c. Creativiteit geldt in onze organisatie als een zeer hoog goed	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 37] d. In deze organisatie gelden sterke sociale (omgang)regels en ongeschreven protocollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 38] e. In onze organisatie worden afwijkende meningen getolereerd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Externe oriëntatie							
[var 39] a. De organisatie staat 'open' voor en speelt in op ontwikkelingen in de markt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 40] b. Medewerkers binnen de organisatie hebben veel relaties met externe personen en organisaties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 41] c. Medewerkers binnen de organisatie zijn sterk betrokken bij veranderingen in het werkproces of bij nieuwe diensten (opleidingen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 42] d. Medewerkers binnen de organisatie zijn zeer op de buitenwereld gericht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Functiegerelateerde variabelen

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de stelling, of in hoeverre de uitspraak volgens u van toepassing is.

- 1 = Helemaal mee oneens
- 2 = Mee oneens
- 3 = Een beetje mee oneens
- 4 = Noch mee eens / noch mee oneens
- 5 = Een beetje mee eens
- 6 = Mee eens
- 7 = Helemaal mee eens

Autonomie

	1	2	3	4	5	6	7
[var 43] a. Ik heb de mogelijkheid om zelf te beslissen op welke manier (met welke methoden) ik mijn taken uitvoer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 44] b. Ik kan zelf kiezen hoe ik binnen mijn taak te werk ga (de procedures die ik daarbij gebruik/inzet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 45] c. Ik kan zelf kiezen welke methoden ik gebruik om mijn werk/taken uit te voeren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 46] d. Ik kan zelf bepalen hoe ik mijn werk indeel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 47] e. Ik heb een zekere mate van vrijheid in het bepalen van de volgorde van mijn werkzaamheden (wanneer ik wat doe)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 48] f. Mijn werk is zodanig dat ik zelf kan bepalen wanneer ik welke/bepaalde taken/activiteiten/werkzaamheden verricht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 49] g. Mijn werk/baan biedt mij de mogelijkheid om de manier waarop het werk meestal geëvalueerd wordt aan te passen, zodat ik bepaalde aspecten van mijn werk kan benadrukken en aan andere minder aandacht hoeft te besteden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 50] h. Ik heb de mogelijkheid om te bepalen welke doelen ik met mijn werk nastreef (wat ik geacht wordt voltooid te hebben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 51] i. Ik heb in zekere mate controle over de doelen die ik met mijn werk nastreef (wat mijn leidinggevende als mijn doelen ziet)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de stelling, of in hoeverre de uitspraak volgens u van toepassing is.

- 1 = Nooit
 2 = Sporadisch (enkele keren per jaar)
 3 = Af en toe (eens per maand of minder)
 4 = Regelmatig (een paar keer per maand)
 5 = Dikwijls (eens per week)
 6 = Zeer dikwijls (een paar keer per week)
 7 = Altijd (dagelijks)

Bevlogenheid

	1	2	3	4	5	6	7
[var 61] a. Op mijn werk bruis ik van de energie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 62] b. Op mijn werk voel ik mij fit en sterk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 63] c. Ik ben enthousiast over mijn baan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 64] d. Mijn werk inspireert mij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 65] e. Als ik 's ochtends opsta heb ik zin om aan het werk te gaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 66] f. Wanneer ik heel intensief aan het werk ben, voel ik mij gelukkig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 67] g. Ik ben trots op het werk dat ik doe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 68] h. Ik ga helemaal op in mijn werk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 69] i. Mijn werk brengt mij in vervoering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geef aan in hoeverre u het eens bent met de stelling, of in hoeverre de uitspraak volgens u van toepassing is.

- 1 = Helemaal mee oneens
 2 = Mee oneens
 3 = Een beetje mee oneens
 4 = Noch mee eens / noch mee oneens
 5 = Een beetje mee eens
 6 = Mee eens
 7 = Helemaal mee eens

Onderwijskundig leiderschap / autoriteit

	1	2	3	4	5	6	7
[var 70] a. Docenten zien mij als een autoriteit op het vakgebied van de opleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 71] b. Ik kan de ontwikkelingen in het vakgebied beredeneren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 72] c. Mijn inhoudelijke expertise op het vakgebied is groot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 73] d. Ik vertaal de ontwikkelingen in het vakgebied in concreet beleid binnen het curriculum van de opleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 74] e. Ik heb veel (werk)ervaring in het vakgebied van de opleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 75] f. Ik heb veel inhoudelijk aanzien in het vakgebied van de opleiding bij mijn (wetenschappelijke) collega's	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 76] g. Ik geef richting aan de ontwikkeling / handhaving van een pedagogisch-didactische onderwijsvisie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 77] h. Mijn expertise op het gebied van onderwijsleerprocessen en didactiek is groot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 78] i. Ik onderhoud veel contacten in het (wetenschappelijk) netwerk van dit vakgebied	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 79] j. Mijn expertise op het gebied van onderwijsorganisatie en management is groot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
[var 80] k. Ik breng docenten op een lijn v.w.b. de onderwijsvisie van de opleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Managementrollen

Toelichting: In de onderstaande lijst treft u omschrijvingen aan van de wijzen waarop managers te werk gaan. Geef aan hoe vaak u het omschreven gedrag vertoont of in welke mate het op u van toepassing is. Geef daartoe elke omschrijving een waarde met behulp van de onderstaande schaal.

- 1 = Nooit
 2 = Sporadisch (enkele keren per jaar)
 3 = Af en toe (eens per maand of minder)
 4 = Regelmatig (een paar keer per maand)
 5 = Dikwijls (eens per week)
 6 = Zeer dikwijls (een paar keer per week)
 7 = Altijd (dagelijks)

	1	2	3	4	5	6	7
inventieve ideeën inbrengen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
invloed uitoefenen op mijn superieuren in de organisatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
verduidelijken van de noodzaak om opleidingsdoelen te bereiken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
voortdurend het doel van de opleiding verduidelijken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zoeken naar innovatieve en potentiële verbeteringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de rol van de opleiding heel duidelijk stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
strak de hand houden aan de logistiek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bijhouden wat zich binnen de opleiding afspeelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wederzijds geaccepteerde oplossingen zoeken voor openlijke meningsverschillen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
luisteren naar privé-problemen van docenten en medewerkers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de opleiding sterk gecoördineerd en goed georganiseerd houden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
open gesprekken houden over botsende meningen in een (docenten)groep	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de opleiding stimuleren om doelen te bereiken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de kernverschillen tussen groepsleden boven tafel halen en vervolgens actief meewerken aan de oplossing ervan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erop toezien dat men zich aan de regels houdt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
elke docent (of medewerker) met gevoel en zorg behandelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
experimenteren met nieuwe concepten en procedures	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aandacht en betrokkenheid tonen in de omgang met docenten en medewerkers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de professionaliteit van het docententeam trachten te verbeteren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
doordringen tot mensen in hogere functies	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
inspraak bij de besluitvorming aanmoedigen in het docententeam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
notulen, verslagen etc. vergelijken om tegenstrijdigheden op te sporen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
roosterproblemen binnen de opleiding oplossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5	6	7
de opleiding de beoogde doelen laten bereiken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
problemen op creatieve, heldere wijze oplossen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
anticiperen op problemen bij de doorstroom van werk en een crisis voorkomen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
controleren op fouten en vergissingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
op een overtuigende manier nieuwe ideeën verkopen aan mijn superieuren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
erop toezien dat de opleiding op tijd de afgesproken doelen bereikt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
consensus binnen de opleiding vergemakkelijken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
de prioriteiten van het werk in de opleiding duidelijk stellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
bezorgdheid tonen voor het welzijn van docenten en medewerkers	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
consequent de opleiding georiënteerd houden op het resultaat (b.v. rendement)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
beslissingen beïnvloeden die op hoger niveau genomen worden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
regelmatig de doelen van de opleiding verduidelijken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
een sfeer van orde en afstemming scheppen binnen de opleiding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Persoonlijke variabelen

Mijn leeftijd is ... jaar.
 Ik ben Man / Vrouw
 Ik werk ☐ Fulltime
☐ Parttime, ... uur per week

18. Mijn hoogst voltooide opleiding is

- ☐ hoger beroepsonderwijs
 (hbo, hbo-bachelor, hts (voor 1968 mts), hds, nlo, politieacademie, mo A (2/3^e graads), SPD-2/3, e.d)
- ☐ kandidaatsexamen, wo-bachelor, mo B (1^e graads)
- ☐ universitaire opleiding, KIM, KMA (master, drs. Ir., mr. arts, tandarts, apotheker)
- ☐ gepromoveerd (dr.)
- ☐ anders,

19. Deze hoogst voltooide opleiding deed ik in de volgende richting:

Taal & Cultuur	<input type="checkbox"/> Letteren (taal, literatuur), geschiedenis, religie, kunst en cultuur
Natuur	<input type="checkbox"/> Bouwkunde, weg- en waterbouw, transport, vervoer en logistiek <input type="checkbox"/> Informatica, ICT, automatisering <input type="checkbox"/> Techniek, wis- en natuurwetenschappen (biologie, sterrenkunde, wiskunde, natuurkunde, scheikunde) <input type="checkbox"/> Agrarisch, natuur en milieu
Recht, Economie & Bestuur	<input type="checkbox"/> Economisch – administratief: bedrijfskunde, management <input type="checkbox"/> Rechten, bestuurskunde
Gedrag & Maatschappij	<input type="checkbox"/> Onderwijs(kunde), pedagogische wetenschappen <input type="checkbox"/> Sociologie, sociale richtingen, maatschappelijk werk, welzijn <input type="checkbox"/> Sociale geografie, planologie, culturele antropologie, aardrijkskunde, maatschappijwetenschap <input type="checkbox"/> Psychologie <input type="checkbox"/> Politicologie
Gezondheid	<input type="checkbox"/> Medisch, paramedisch, gezondheidszorg, bewegingswetenschappen <input type="checkbox"/> Persoonlijke verzorging, tandheelkunde, voeding, horeca
Anders	<input type="checkbox"/> Namelijk: ...

20. Ik heb een (aanvullende) opleiding gevolgd op het terrein van onderwijsmanagement en leiderschap (b.v. bij TIAS, NSO, Interstudie, Magistrum, SIOO, Interstudie, CEUT, of anders, ...)

- ☐ ja
☐ nee

Functie

De officiële naam van mijn functie is ...

Ik werk in deze functie (aantal jaar) ... jaar

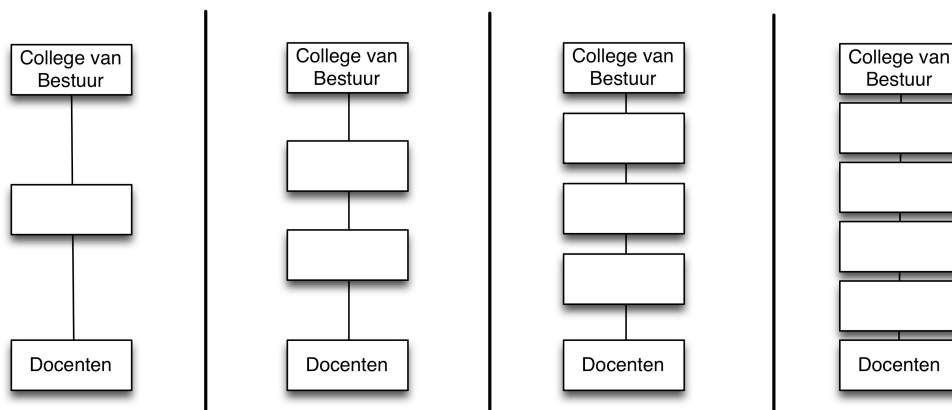
Ik werk in deze organisatie (aantal jaar) ... jaar

Mijn huidige salarisschaal is ... (schaalnummer)

Ik draag verantwoordelijkheid voor de opleiding ...

(hieronder staan 'vier' variaties van het aantal hiërarchische managementlagen dat mogelijk in uw organisatie aanwezig is. Plaats in de variatie waarin u uw organisatie het meest herkent (voor wat betreft het aantal managementlagen) een kruisje op een positie waarmee u *de afstand in managementlagen* tussen u en het CvB en tussen u en de docenten weergeeft.)

In de organisatiestructuur is mijn functie als volgt gepositioneerd



27. Ik draag verantwoordelijkheid voor een of meerdere opleiding(en) die te typeren is in de volgende richting:

Taal & Cultuur	<input type="checkbox"/> Letteren (taal, literatuur), geschiedenis, religie, kunst en cultuur
Natuur	<input type="checkbox"/> Bouwkunde, weg- en waterbouw, transport, vervoer en logistiek <input type="checkbox"/> Informatica, ICT, automatisering <input type="checkbox"/> Techniek, wis- en natuurwetenschappen (biologie, sterrenkunde, wiskunde, natuurkunde, scheikunde) <input type="checkbox"/> Agrarisch, natuur en milieu
Recht, Economie & Bestuur	<input type="checkbox"/> Economisch – administratief: bedrijfskunde, management <input type="checkbox"/> Rechten, bestuurskunde
Gedrag & Maatschappij	<input type="checkbox"/> Onderwijs(kunde), pedagogische wetenschappen <input type="checkbox"/> Sociologie, sociale richtingen, maatschappelijk werk, welzijn <input type="checkbox"/> Sociale geografie, planologie, culturele antropologie, aardrijkskunde, maatschappijwetenschap <input type="checkbox"/> Psychologie <input type="checkbox"/> Politicologie
Gezondheid	<input type="checkbox"/> Medisch, paramedisch, gezondheidszorg, bewegingswetenschappen <input type="checkbox"/> Persoonlijke verzorging, tandheelkunde, voeding, horeca
Anders	<input type="checkbox"/> namelijk: ...

Bij deze opleiding werken ... (in FTE) personen

Aan deze opleiding(en) studeren ... (aantal) studenten

Ik werk bij de organisatie (naam van hogeschool / universiteit) ...

Het waarderingscijfer dat ik geef voor mijn tevredenheid over mijn functie is (schaal 1 tot 10: 1 = zeer slecht; 10 = uitmuntend) ... (Cijfer)

Ik ben verantwoordelijk voor een financieel budget

- ☐ minder dan € 1 miljoen
- ☐ tussen € 1 miljoen en € 2,50 miljoen
- ☐ tussen € 2,51 miljoen en € 5 miljoen
- ☐ meer dan € 5 miljoen
- ☐ weet ik niet

Strategische innovaties

Onder strategische innovaties wordt in dit onderzoek het volgende verstaan:

Strategisch innoveren is een proces waarbij een onderwijsorganisatie zich een eigen, duurzaam onderscheidend en competitief voordeel probeert te verwerven ten opzichte van andere onderwijsorganisaties.

Voorbeelden zijn: het ontwikkelen van een nieuwe Master-opleiding; de invoering van een nieuw onderwijsconcept.

33. Kunt u een (korte) beschrijving geven van het onderwerp van de strategische innovatie waarbij u (onlangs) betrokken bent geweest?

Hieronder treft u enkele stellingen aan over uw invloed op deze strategische innovatie. Geef aan in hoeverre u het eens bent met de stelling of in hoeverre de uitspraak volgens u van toepassing is.

- 1 = Helemaal mee oneens
2 = Mee oneens
3 = Een beetje mee oneens
4 = Noch mee eens / noch mee oneens
5 = Een beetje mee eens
6 = Mee eens
7 = Helemaal mee eens

	1	2	3	4	5	6	7
a. Mijn bijdrage aan de hierboven genoemde strategische innovatie is groot	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Ik heb invloed (gehad) op het 'ontwerp' van deze strategische innovatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Ik heb invloed (gehad) op de 'realisatie van deze strategische innovatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Ik ondersteun deze strategische innovatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Zonder mijn participatie bij de strategische innovatie zou deze er heel anders uitzien / zijn verlopen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Ik vind (vond) het belangrijk om invloed uit te oefenen op deze strategische innovatie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Voor deze strategische innovatie is een breed draagvlak bij de docenten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geraadpleegde literatuur

- AINSWORTH, S., D. GRANT & R. IEDEMA (2009). Keeping things moving: Space and the construction of Middle Management identity in a Post NPM-organization. *Discourse & Communication*. 3 (5). 5-25.
- ADIZES, I. (1976). Mismanagement Styles. *California Management Review*. Vol. 19. No. 2. 5-20.
- AMARAL, A., MAGALHAES, A. & SANTIAGO, R. (2003). The rise of academic managerialism in Portugal. In: A. Amaral, V.L. Meek & I.M. Larsen (Eds). *The higher education revolution?* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers. 131-153.
- ALLEN, D.K. (2003). Organizational climate and strategic change in higher education: organizational insecurity. *Higher Education*. 46. 61-92.
- ALLEN, N.J. & MEYER, J.P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*. 63 (1). 1-18.
- ALLEN, N. J. & MEYER, J. P. (1996). Affective, continuance and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behaviour*, Vol. 49: 252-276.
- ALTBACH, P. G., ED. (2000). *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education, Boston College.
- ARDON, A.J. (2009). *Moving moments – Leadership and interventions in dynamically complex change processes*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D. (1996). *Organizational learning II. Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- BAKKER, A.B. (2005). Flow among music teachers and their students: the crossover between peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.
- BAKKER, A.B., DEMEROUTI, E. & SCHAUFELI, W.B. (2003). Dual processes at work in a call centre. An application of the job demands-recourses model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12 (4). 393-417.
- BAL, P.M. (2009). *Age and Psychological Contract Breach in Relation to Work Outcomes*. Amsterdam: VU University. Dissertation (cum laude).
- BALDRIDGE, J.V. (ET AL) (1978). *Policy making and effective leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BALOGUN, J. (2003). From Blaming the Middle to Harnessing its Potential: Creating Change Intermediaries. *British Journal of Management*. 14. 69-83.

- BALOGUN, J. & JOHNSON, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of Management Journal*. Vol. 47. No. 4. 523-549.
- BARGH, C., J. BOCKOCK, P. SCOTT & D. SMITH (2000). *University Leadership: The role of the chief executive*. Buckingham: Open University Press.
- BARRY, J., CHANDLER, J. & CLARK, H. (2001). Between the ivory tower and the academic assembly line. *Journal of Management Studies*. 38. 87-101.
- BARTLETT, C.A. & S. GHOSHAL, (1993) *Beyond the M-form: toward a managerial theory of the firm*, *Strategic Management Journal*, vol. 14, 23-46.
- BARTLETT, C.A. & S. GHOSHAL, (1997) *The individualized corporation*. New York: Harper Business.
- BATELAAN, V.J. (1993). *Organizational Culture and Strategy, a study of cultural influences on the formulation of strategies, goals, and objectives in two companies*. Tinbergen Institute Research Series, no. 56. Rotterdam: Thesis Publishers.
- BELASEN, A. & N. FRANK (2008). Computing values leadership: quadrant roles and personality traits. *Leadership & Organization Development Journal*. Vol. 29. Issue 2. 127-143.
- BENNETT, J.B. & D.J. FIGULI (EDS.) (1990). *Enhancing Departmental Leadership: The Roles of the Chairperson*. New York: MacMillan.
- BERGE, T. TEN & T. DE GROOT (2000). *De middenmanager als scharnier in verandering*. Amersfoort: Twijnstra Gudde.
- BERENDSEN, L. (2000) Role making and role taking in social insurance practice. In Gastelaars, M. & Vermeulen, J. (ed.) *On location. On the relevance of "here" and "now" in organisations*. Maastricht: Shaker.
- BIRNBAUM, R. (1998). *How colleges work. The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- BIRNBAUM, R. (2000a). *Management fads in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BIRNBAUM, R. (2000b). The life cycle of Academic Management Fads. *The Journal of Higher Education*. Vol. 71. No. 1. 1-16.
- BLEIKLIE, I. (2005). Academic Leadership and emerging knowledge regimes. In: I. Bleiklie & M. Henkel (2005). *Governing Knowledge: a study of continuity and change in Higher Education*. Dordrecht: lower/Springer.
- BOER, H.F. DE (2003). *Institutionele verandering en professionele autonomie; een empirisch-verklarende studie naar de doorwerking van de wet 'Modernisering Universitaire Bestuursorganisatie' (MUB)*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- BOER, H. DE, L. GOEDEGEBUURE & V.L. MEEK (2010). *The changing nature of Academic Middle Management: A framework for analysis*. in: Meek, V.L., L. Goedegebuure, R. Santiago & T. Carvalho (Eds.) (2010). *The Changing*

- Dynamics of Higher Education Middle Management*. Dordrecht: Springer. 229-241.
- BOOMKENS, R. (2008). *Topkitsch and slow science: kritiek van de academische rede*. Amsterdam: Van Genneep.
- BOTHE, J. & K.J. MEIER (2000). Goal displacement: Assessing the motivation of organizational cheating. *Public Administration Review*. Vol. 60. No. 2. 173-182
- BOUDON, R. (1981). *De logica van het sociale. Een inleiding tot het sociologisch denken*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom Uitgeverij.
- BOWER, J.L. (1970). *Managing the resource allocation proces*. Boston MA: Harvard Business School Press.
- BOYKO, L.M. & G.A. JONES (2010). The roles and responsibilities of Middle Management (Chairs and Deans) in Canadian Universities. In: MEEK, V.L., L. GOEDEGEBUURE, R. SANTIAGO & T. CARVALHO (Eds.). (2010). *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*. Dordrecht: Springer.
- BREAUGH, J.A. (1985). The measurement of work autonomy. *Human Relations*. 38. 551-570.
- BREAUGH, J.A. (1989). The work autonomy scales: Additional validity evidence. *Human Relations*. 42. 1033-1056.
- BREAUGH, J.A. (1999). Further investigation of the work autonomy scales: Two studies. *Journal of Business and Psychology*. 13. 357-373.
- BREAUGH, J.A. & BECKER, A.S. (1987). Further investigation of the work autonomy scales: Three Studies. *Human Relations*. 40. 381-400.
- BREEN, E. (1984). *Middle Management Morale in the 1980s*. American Management Association Survey Report.
- BRENNAN, M. (1991). Mismanagement and quality circles: how middle managers influence direct participation. *Employee Relations*. Vol. 13. No. 5. 22-32.
- BRIGGS, A.R.J. (2001). Academic Middle Managers in Further Education: Reflections on Leadership. *Research in Post-Compulsory Education*. 6 (2). 223-236.
- BRIGGS, A.R.J. (2003a). Finding the Balance: Exploring the Organic and Mechanical Models of Middle Manager Roles in English Further Education Colleges. *Educational Management & Administration*. 31 (4). 421-436.
- BRIGGS, A.R.J. (2003b). *Modelling aspects of role among middle managers in English Further Education colleges*. Unpublished PhD Thesis. Leicester: The University of Leicester.
- BRIGGS, A.R.J. (2004). *Middle Managers in Further Education Colleges: the 'new professionals'*. Paper presented at AERA Annual Meeting. San Diego. Paper accepted for publication in Journal of Educational Administration.

- BRIGHT, D.F. & M.P. RICHARDS. (2001). *The Academic Deanship: Individual careers and institutional roles*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BROCKHOFF, G.C. & R. VAN RIJN (2006). *Strategie vanuit visie. Groei en herstructurering van organisaties*. Deventer: Kluwer.
- BROWN, F.W. (2002). Inspiration more than rewards, improve faculty effectiveness. *Academic Leader*. 18 (9). 1-8.
- BROWN, M. & RUTHERFORD, D. (1998). Changing Roles and Raising Standards: New Challenges for Heads of Department. *School Leadership and Management*. 18 (1). 75-88.
- BRUIJN, H DE (2008). *Managers en Professionals: over management als probleem en als oplossing*. Schoonhoven: Academic Service.
- BRUIJN, H. DE & M. NOORDEGRAAF (2010). Professionals versus managers? De onvermijdelijkheid van nieuwe professionele praktijken. *Bestuurskunde*, 3, 6-20.
- BRUGGENCATE, G. TEN (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten*. Proefschrift Universiteit Twente. Enschede.
- BURGELMAN, R.A. (1991). Intraorganizational ecology of strategy making and organizational adaptation. *Organization Science*. 2 (3). 239-262.
- BUSH, T. & J. WEST-BURNHAM (EDS.) (1994). *The Principles of Educational Management*. Harlow: Longman.
- BUSHER, H. & A. HARRIS (1999). Leadership of School Subject Areas: Tensions and Dimensions of Managing in the Middle. *School Leadership and Management*. 19. 305-317.
- CALUWE, L. DE & H. VERMAAK (1999). *Leren veranderen*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- CAMERON, K.S. & R.E. QUINN (1999). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Reading MA: Addison-Wesley.
- CAMPS, T.W.A. (1995). *Het besloten concilie der deskundigen*. Utrecht: Lemma. Dissertatie.
- CAMPS, T.W.A. (2012). *Dansende leiders op de punt van een naald*. April 2012. Presentatie Vander Kruijs jubileum www.scienceguide.nl/201204/dansende-leiders-op-punt-van-een-naald.aspx geraadpleegd 15 mei 2013.
- CARVALHO, T. & M. DE LOURDES MACHADO (2010). Gender and shifts in higher education managerial regimes: examples from Portugal. *Australian Universities' Review*. Vol. 52. 2. 33-42.
- CASTRO, D. & M. TOMÀS (2011). Development of Manager-Academics at Institutionals of Higher Education in Catalonia. *Higher Education Quarterly*. Vol. 65. No. 3. 290-307.

- CHANDLER, A.D. (1962). *Strategy and structure*. Cambridge, MA: MIT Press.
- CLEGG, S. & J. MCAULEY (2005). Conceptualising Middle Management in Higher Education: A multifaced discourse. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 27. No. 1. March 2007. 19-34.
- COHEN, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.) in Grimm, L.G. (1993) *Statistical Applications for the Behavioral Sciences*. New York: John Wiley & Sons
- COHEN, M.D., MARCH, J.G. & OLSEN, J.P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1, 1-25.
- COHEN, M.D. & J.G. MARCH (1974). *Leadership and ambiguity: The American college president*. Berkeley: Carnegie Commission on Higher Education. / New York: McGraw/Hill.
- COONEN, H. (2010). Professional governance door leraren. In: R. Klarus & F. De Vijlder (red.) *Wat is goed onderwijs? Bestuur en regelgeving*. Den Haag: Boom Lemma. 135-155.
- COUPER, M. (2008). *Designing Effective Web Surveys*. New York: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- CUBAN, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*. Vol. 19 (1). 3-13.
- CUMMINGS, R., PHILLIPS, R., TILBROOK, R. & LOWE, K. (2005). Middle-Out approaches to reform of university teaching and learning: Champions striding between the top-down and bottom-up approaches. *International review of research in open and distance learning*. Vol. 6. Issue 1. 18
- CURRIE, G. (1999). The influence of middle managers in the business planning process: A case study in the UK NHS. *British Journal of Management*. Vol. 10. 141-155.
- CURRIE, G. & S.J. PROCTER (2005). The antecedents of middle managers' Strategic contribution: The case of a professional bureaucracy. *Journal of Management Studies*. Vol. 42 No. 7. 1325-1356.
- CYERT, R.M. & J.G. MARCH (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Prentice-Hall. Englewood Cliffs, NJ.
- DEAL, T.E. & A.A. KENNEDY (1992). *Corporate Cultures*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- DEARLOVE, J. (1998a). Fundamental Changes in Institutional Governance Structures: The United Kingdom. *Higher Education Policy*. 11. 111-120.
- DEARLOVE, J. (1998b). The deadly dull issue of University 'Administration': Good Governance, Managerialism and Organising Academic Work. *Higher Education Policy*. 11. 59-79.

- DEEM, R. & BREHONY, K.J. (2005). Management as ideology: the case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*. 31 (2). 217-235.
- DENISON, D., R. HOOIJBERG & R. QUINN (1994). Paradox and Performance: Toward a Theory of Behavioral Complexity in Managerial Leadership. *Organization Science*. Vol. 6. No. 5. 524-540.
- DEUTSKENS, E., K. DE RUYTER & M. WETZELS (2006) As assessment of equivalence between online and mail surveys in service research. *Journal of Service Research*. 8 (4). 346-355.
- DIJKHUIZEN, N. VAN & H. REICHE (1980). Psychosocial Stress in industry: a heartache for middle management? *Psychotherapy and Psychosomatics*. Vol. 34. No. 2-3. 124-134.
- DIPADOVA, L.N. & S.R. FAERMAN (1993). Using the competing values framework to facilitate managerial understanding across levels of organisational hierarchy. *Human Resource Management*. 32 (1). 143-175.
- DONGEN, Y.P. VAN (1993). *Autonomie van middenmanagers in het HBO*, doctoraal scriptie vakgroep Onderwijsstudies. Universiteit Leiden. [Pedag.scr: OS/93.10]
- DONNELLY, J. (2000). *Middle Managers in Schools and Colleges*. London: Kogan Page.
- DOPSON, S. & R. STEWART (1990). What is happening to Middle-Management? *British Journal of Management*, 1, 3-16.
- DOPSON, S. & L. FITZGERALD (2006). The role of the middle manager in the implementation of evidence based health care. *Journal of Nursing Management*. 14. 43-51.
- DOUGHERTY, D. & C. HARDY (1996). Sustained product innovation in large mature organizations: overcoming innovation-to-organization problems. *Academy of Management Journal*. Vol. 39. No. 5. 1120-1153.
- DRUCKER, P.F. (1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review*. January-february.
- DRUSKAT, V.U. & J.V. WHEELER (2003). Managing from the boundary: the effective leadership of selfmanaging work teams. *Academy of Management Journal*. Vol. 46. nr. 4. 435-457.
- DUTTON, J.E., S.J. ASHFORD, R. O'NEILL, E. HAYES & E.E. WIERBA (1997). Reading the Wind: How Middle Managers Assess the Context for Selling Issues to Top Managers. *Strategic Management Journal*. Vol. 18. 407-425.
- EARLEY, P. (1998). Middle Management: the Key to Organisational Success? In: D. Middlewood & J. Lumby (eds.). *Strategic Management in Schools and Colleges*. London: Paul Chapman.
- EHRICH, L.C., N. CRANSTON, M. KIMBER (2005). *Academic managers and ethics: A question of making the 'right' decision*. Paper presented at the HERDSA-

- conference "Higher Education in a changing world". 3-6 July, 2005.
Sydney – Australia.
- ELMORE, R.F. (2002). *Bridging the gap between standards and achievement*.
Washington: The Albert Shanker Institute.
- ELSHOUT, P.F.M. (2006). *Middenmanagement. Functie in ontwikkeling*. Proefschrift.
Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- EMBERTSON, M.K. (2006). The importance of middle managers in healthcare
organizations. *Journal of Healthcare Management*. Vol 51 (4), july/august.
223-232.
- ESCHBACH, C. & H.W. VOLBERDA (1999). De strategische rol van het middenkader.
Management & Organisatie. 5. 7-29.
- FARQUHAR, C.R. (1998). *Middle Managers are back: How companies have come to
value their middle managers again*. Report 240-98. Ottawa: The
Conference Board of Canada.
- FENN, J. & M. RASKINO (2008). *Mastering the hype cycle: how to choose the right
innovation at the right time*. Harvard Business Press.
- FENTON-O'CREEVE, M. (2000). Middle Management Resistance to Strategic Change
Initiatives: Saboteurs or Scapegoats? In: Flood, P.C., Dromgoole, T.,
Carroll, S.J., Gorman, L. (eds.). *Managing Strategy Implementation*.
Oxford: Blackwell Publishers.
- FIELD, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Thousand Oaks/
New Delhi: Sage Publications. 2nd edition.
- FITZGERALD, T. (2009). The tyranny of bureaucracy. Continuing challenges of
leading and managing from the middle. *Educational Management
Administration & Leadership*. Vol. 37 (1). 51-65.
- FLOYD, S.W. & B. WOOLDRIDGE (1992a). Middle Management involvement in
strategy and its association with strategic type: a research note.
Strategic Management Journal. Vol. 13. 153-167.
- FLOYD, S.W. & B. WOOLDRIDGE (1992b). Managing Strategic Consensus: the
Foundation of Effective Implementation. *Academy of Management
Executive*. Vol. 6. No. 4. 27-39.
- FLOYD, S.W. & B. WOOLDRIDGE (1994). Dinosaurs or Dynamos? Recognizing Middle
Management's Strategic Role. *The Academy of Management Executive*.
Vol. 8. No. 4. 47-57.
- FLOYD, S.W. & B. WOOLDRIDGE (1996). *The strategic middle manager: how to create
and sustain competitive advantage*. San Francisco: Jossey-Bass
Publishers.
- FLOYD, S.W. & WOOLDRIDGE, B. (1997). Middle Management Strategic Influence and
Organizational Performance. *Journal of Management Studies*. 34 (3).
465-483.

- FLOYD, S.W. & LANE, P.J. (2000). Strategizing throughout the organization: managing role conflict in strategic renewal. *Academy of Management Review*. Vol. 25. No. 1. 154-177.
- FODDY, W. (1996). *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires; Theory and Practice in Social Research*. Cambridge.
- FOWLER, F. (1995), Improving survey questions: design and evaluation. *Applied Social Research Methods Series*, vol. 38, Sage Publications.
- FRISSEN, P., P.M.TH. VAN HOEWIJK & J.F.M.J. VAN HOUT (RED.) (1986). *De universiteit: een adequate onderwijsorganisatie?* Utrecht: Het Spectrum.
- FRISSEN, P.H.A. (2007). *De staat van verschil*. Amsterdam: Van Genneep.
- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Limited.
- FULLAN, M. & M. MILES (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*. 73, 744-752.
- GALLIE, D. & WHITE, M. (1993). *Employee commitment and the skills revolution*. London: Policy Studies Institute.
- GALLOS, J.V. (2002). The Dean's Squeeze: The Myths and Realities of Academic Leadership in the Middle. *Academy of Management Learning and Education*. Vol. 1. No. 2. 174-184.
- GAMBLE, G. (1988). *Departmental Chair: The Janus Job*. Pullman: Washington State University.
- GEMMERE, M. & M. DE WEERD (2001). Evaluatie van de Wet Evenredige Vertegenwoordiging. *Vrouwen in Leidinggevende Functies*. Amsterdam: Regioplan publ. nr. OA-233.
- GHOSHAL, S. & C. BARTLETT (1998). *Managing Across Borders: The Transnational Solution*. Harvard Business School Press. Boston.
- GIBBONS, M., LIMOGES, C., NOWOTNY, H., SCHWARTZMANN, C., SCOTT, P. & THROW, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary society*. London: Sage.
- GMELCH, W.H., M. WOLVERTON, M.L. WOLVERTON & J.C. SARROS (1999). The Academic Dean. An imperiled species searching for balance. *Research in Higher Education*. Vol. 40. No. 6. 717-740.
- GMELCH, W.H. (ED.) (2002). *Deans' Balancing Acts: Education leaders and the challenges they face*. Washington: AACTE Publications.
- GOLD, A. (1998). *Head of Department: Principles in Practice*. London: Cassell.
- GOOREN, W.A.J. & J. DIK (1989). *De sergeant op school? Een onderzoek naar middenmanagement in scholen voor voortgezet onderwijs*. Tilburg: IVA, Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Universiteit Brabant.

- GUNTER, H. & D. RUTHERFORD (2000). Professional Development for Subject Leaders: Needs, Training and Impact. *Management in Education*. 14 (1), 28-30.
- GUTH, W.D. & I.C. MACMILLAN (1986). Strategy Implementation versus Middle Management Self-interest. *Strategic Management Journal*. (7) July-August 1986. 313-327.
- GIJSELAERS, W. (2000). *Studeren voor nieuwe geleerden: over de kunst van het organiseren*. Oratie. Universiteit Maastricht. Vr. 17 nov. 2000.
- HAMEL, G. & C.K. PRAHALAD (1993). Strategy as stretch and leverage. *Harvard Business Review*. 75-84.
- HANCOCK, N. & D.E. HELLAWELL (2003). Academic Middle Management in Higher Education: a game of hide and seek? *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 25, No. 1, May 2003. 5-12.
- HANNAY, L.M. & ROSS, J.A. (1999). Department Heads as Middle Managers? Questioning the Black Box. *School Leadership & Management*. Vol. 19. No. 3. 345-358.
- HANSON, E.M. (1991), *Educational Administration and Organizational Behavior*. Boston: Allyn and Bacon [3e ed.].
- HARTEN, F. VAN (1980). *Organisatie en leidinggeven in de maatschappelijke dienstverlening*. Alphen aan den Rijn/Brussel: Samsom.
- HARTNELL, C.A., A.Y. OU & A. KINICKI (2011) Organizational culture and organizational effectiveness: A meta-analytic investigation of the competing values framework's theoretical suppositions. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 96. No. 4. 677-694
- HARMAN, G. (2002). Academic Leaders or Corporate Managers: Deans and Heads in Australian Higher Education, 1977 to 1997. *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education*. Higher Education Management and Policy. OECD. Vol. 14. No. 2. 53-71.
- HEERWEGH, D. (2005). *Web surveys. Explaining and Reducing Unit Nonresponse, Item Nonresponse and Partial Nonresponse*. Proefschrift. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- HEINE, E.J.H. TER; PH. VISSER & E. VAN DER VLIET (1983). Over het begrip rol. In: E.J.H. ter Heine et al (eds.). *Rollen; Persoonlijke en sociale invloeden op het gedrag*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- HELLAWELL, D. & N. HANCOCK (2001). A case study of the changing role of the academic middle manager in Higher Education: Between hierarchical control and collegiality? *Research Papers in Education*. 16 (2). 183-197.
- HETTEMA, P. & LENSSEN, L. (RED.) (2007). *Van wie is het onderwijs? De veranderende rol van leraar, manager en minister*. Amsterdam: Balans.
- HOFSTEDE, G. (1991). *Culture and Organizations*. London: McGraw-Hill.

- HOOIJBERG, R & J. CHOI (2001). The impact of organizational characteristics on leadership effectiveness models: An examination of leadership in a private and a public sector organization. *Administration & Society*. Vol. 33. No. 4. 403-431.
- HOTH, S. (2005). Management as negotiation at the interface – rereading academic middle management practice. *Electronic Journal of Radical Organization Theory*. www.mngt.waikato.ac.nz/ejrot (geraadpleegd op 20 aug 2007). Conference proceedings 2005 (critical practices).
- HOUT, H. VAN (2001). Bestuur en management van hoger onderwijs: een vergeten onderzoeksgebied. *Onderzoek van Onderwijs*, Vol. 30, nr. 4, 56-61.
- HOUT, H. VAN (2004). Kiezen tussen regelzucht of anarchie: kanttekeningen bij bestuur en management in het hoger onderwijs. In: Bruijns, V., W. Egberink & H. van Gansewinkel. *Het kind en het badwater. Sturingsdilemma's in het onderwijs*. Utrecht: Lemma. 155-166.
- HUY, Q.N. (2001). In praise of middle managers. *Harvard Business Review*. 79 (8). 72-79 (vertaald in het Nederlands onder de titel van: Lof voor de middelmanager, Management Select november/december 2001)
- HUY, Q.N. (2002) Emotional balancing of organizational continuity and radical change: the contribution of middle managers. *Administrative Science Quarterly*. 47: 31-69.
- INMAN, M. (2007). *The journey to leadership. A study of how leader-academics in higher education learn to lead*. Birmingham: University of Birmingham. School of Education. Doctoral thesis.
- JACOBS, D. (2004). Kennismanagement, braaf en stout. In: Christiaan Stam. *Productiviteit van de kenniswerker. Wegwijzer in kennismanagement*. Noordwijk, de Baak managementcentrum VNO-NCW. 53-62.
- JACOBS, D. (2005). *Strategie: leve de diversiteit*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- JACKSON, D. & J. HUMBLE (1994). Middle Managers: New Purpose, New Directions. *Journal of Management Development*. Vol. 13. no. 3. 15-21.
- JAGER, H. DE & A.L. MOK (1994) *Grondbeginselen der Sociologie: gezichtspunten en begrippen*. 10e druk. Leiden: Stenfert Kroese.
- JANCZAK, S.M. (1999). *Knowledge integrator: a new approach to the role of middle management*. Ph.D. dissertation. Montreal: University of Montreal.
- JOHNSON, L.W. & A.L. FROHMAN (1989). Identifying and closing the gap in the middle of the organisations. *Academy of Management Executive*. 3. 104-114.
- JOHNSRUD, L.K. & ROSSER, V.J. (EDS.) (2000). *Understanding the Work and Career Paths of Midlevel Administrators*. New Directions for Higher Education Series No. 111. Vol. 28 (3). San Francisco: Jossey-Bass.

- KALLENBERG, A.J. (2004). *Tussen opleiden en professionele ontwikkeling. Leren (en) organiseren van nieuwe arrangementen*. Lectorale rede. Leiden: Hogeschool Leiden.
- KALLENBERG, T. (2007). Strategic Innovation in HE: The Roles of Academic Middle Managers. *Tertiary Education Management*. Vol. 13. No. 1. 19-33.
- KANTER, R.M. (1982). The middle manager as innovator. *Harvard Business Review*. 61. july-aug. 95-105.
- KANTER, R. (1983). *The Change Masters*. New York: Simon and Schuster, Inc.
- KAY, E. (1974). Middle Management, in: J. O'toole (red.). *Work and the Quality of Life*. Cambridge: MIT Press.
- KERRY, T. (2003). Middle Managers as followers and leaders: some cross-professional perspectives. *Management in Education*. 17 (3). 12-15.
- KEUNING, D., OPHEIJ, W & MAAS, TH. (1993). *Verplatting van organisaties*. Assen: Van Gorcum.
- KORSTEN, G.J. (1986). Universitaire onderwijsvernieuwing: strategie en organisatie. In: Frissen, P., P.M.Th. van Hoewijk & J.F.M.J. van Hout (red.) (1986). *De universiteit: een adequate onderwijsorganisatie?* Utrecht: Het Spectrum.
- KOTTER, J.P. (1990). *A Force for Change: How Leadership differs from Management*. New York: Free Press.
- KOTTER, J.P. (2002). *The heart of change*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- KRAHENBUHL, G.S. (2004). *Building the academic deanship: Strategies for success*. Westport: Praeger.
- LAGERWEIJ, N., & LAGERWEIJ-VOOGT, J. (2004). *Anders kijken: De dynamiek van een eeuw onderwijsverandering*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- LAMMERS, C.J. (1993a). *Organisaties van bovenaf en onderop*. Utrecht: Het Spectrum.
- LAMMERS, C.J. (1983b). *Organisaties vergelijkenderwijs: ontwikkeling en relevantie van het sociologisch denken over organisaties*. Utrecht: Het Spectrum.
- LAND, P.C. (2003). From the other side of the academy to academic leadership roles: crossing the great divide. *New Directions for Higher Education*. No. 124. Winter. 13-20.
- LARSEN, I., P. MAASSEN, & B. STENSAKER (2009). Four basic dilemmas in University governance reform. *Higher Education Management and Policy*, 21,41-57.
- LAWTON, A. & A. ROSE (1994). *Organisation and Management in the Public Sector*. London: Pitman Publishing.
- LEADER, G. (2004). Further Education Middle Managers: Their contribution to the Strategic Decision-Making Process. *Educational Management Administration & Leadership*. 32 (1) 67-79.
- LEITHWOOD, K. (1992). The move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*. 49 (5). 8-12.

- LEITHWOOD, K.A., BEGLEY, P.T. & COUSINS, J.B. (1992). *Developing expert Leadership for Future Schools*. London: Falmer Press.
- LEONARD-BARTON, D. (1992). Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development. *Strategic Management Journal*. 32. 111-125.
- LEONARD-BARTON, D. (1995). *Wellsprings of Knowledge: Building and sustaining the sources of innovation*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- LIPSKY, M. (1980). *Street-level Bureaucracy; Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- LIVIAN, Y. & J.G. BURGOYNE (1997). *Middle Managers in Europe*. Routledge Advances in Management and Business Studies.
- MACELROY, B., J. MILUCKI & P. MCDOWELL (2002). A comparison of quality in open-end responses and response rates between web-based and paper and pencil survey modes. *Journal of Online Research*. www.ijor.org, geraadpleegd dd. 28 november 2008.
- MACFARLANE, B. (2011). Professors as intellectual leaders: formation, identity and role. *Studies in Higher Education*. Vol. 36. No. 1. February 2011. 57-73.
- MADDEN, M. (2011). Gender Stereotypes of leaders: do they influence leadership in Higher Education? *Wagadu*. 9 (0). Retrieved April 10, 2013, from appweb.cortland.edu/ojs/index.php/Wagadu/article/view/638/871.
- MALLORY, G. & C.F. MOLANDER (1989). Management aan de frontlijn; de veranderende taak van de chef. *Journal of general management*. Nr. 3, 1989.
- MARCH, J.G. & J.P. OLSEN (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen, Norway: Universitets Forlaget.
- MARSHALL, S., M. ADAMS & A. CAMERON (2000). *In Search of Academic Leadership*. Paper presented at the ASET-HERDSA. Retrieved April 12, 2013, from: www.ascilite.org.au/aset-archives/confs/aset-herdsa2000/procs/marshall.html.
- MCNAY, I. (1995). From Collegial Academy to Corporate Enterprise: The changing Culture of Universities. In: Schuller, T. (ed.) *The Changing University?* Buckingham: SRHE/Open University Press.
- MEEK, V.L. (2003a). Introduction. In: A. Amaral, V.L. Meek & I.M. Larsen (eds.) *The Higher Education managerial revolution?* (Higher Education Dynamics). 1-29. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- MEEK, V.L. (2003b). Governance and management of Australian higher education: enemies within and without. In: A. Amaral, V.L. Meek & I.M. Larsen (eds.) *The Higher Education managerial revolution?* (Higher Education Dynamics). 179-202. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.

- MEEK, V.L., L. GOEDEGEBUURE, R. SANTIAGO & T. CARVALHO (EDS.). (2010). *The Changing Dynamics of Higher Education Middle Management*. Dordrecht: Springer.
- MEYER, J. & ALLEN, N. (1991). A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*. 1. 61-89.
- MEYER, J., ALLEN, N. & SMITH, C. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*. 78. 538-551.
- MERCER, J. (2009). Junior academic-manager in higher education: an untold story? *International Journal of Educational Management*. Vol. 23. No. 4. 348-359.
- MIDDLEHURST, R. (2004). Changing Internal Governance: Discussion of Leadership Roles and Management Structures in UK Universities. *Higher Education Quarterly*. Vol. 58. No. 4. October 2004. 258-279.
- MILES, R.E. AND C.C. SNOW (1978). *Organizational Strategy, Structure and Process*. New York: McGraw-Hill.
- MILLWARD, L.J. & HOPKINS, L.J. (1998). Psychological contracts, organizational and job commitment. *Journal of Applied Social Psychology*. 28. 1530-1556.
- MINTZBERG, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper and Row.
- MINTZBERG, H. (1983). *Structure in fives: designing effective organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- MINTZBERG, H., B. AHLSTRAND & J. LAMPEL (1998). *Strategy Safari: A Guided Tour through the wilds of strategic management*. New York: The Free Press.
- MINTZBERG, H. (2004). *Managers Not MBAs. A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. Harlow (UK): Pearson Education Ltd.
- MOEN, J. (1989). *Innoveren in universitair onderwijs*. 's Gravenhage: Vuga. Proefschrift.
- MOORE, M.H. (1995), *Creating Public Value Strategic Management in Government*, Cambridge: Harvard University Press
- MOUWEN, C.A.M. & S.C. VAN BIJSTERVELD. (2000). *De hybride universiteit: het onverenigbare verenigd? De integratie van taak en markt in de universiteit van de toekomst*. Amsterdam: Elsevier.
- MOUWEN, K. (2000). Strategy, structure and culture of the hybrid university: Towards the university of the 21th century. *Tertiair Education and Management*. 6. 47-56.
- MUIJEN, J. VAN , P. KOOPMAN & K. DE WITTE (1996). *Focus op Organisatiecultuur*. Schoonhoven: Academic Service.
- NEWELL, C.A. (1978). *Human Behavior in Educational Administration*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- NEWELL, H. & DOPSON, S. (1996). Muddle in the Middle: organizational restructuring and middle management careers. *Personnel Review*. 25. 4-20.
- NGO, J. (2013). *Lions or Lambs? How deans lead and manage their faculties at Indonesian universities*. Enschede: Universiteit Twente. Proefschrift.
- NONAKA, I. (1988). Toward Middle-Up-Down Management: accelerating information creation. *Sloan Management Review*. Vol. 29. No. 3. 9-18.
- NONAKA, I. & H. TAKEUCHI (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press, Inc.
- NOORDEGRAAF, M. & W. SCHINKEL (2011). Professional Capital Contested: A Bourdieusian Analysis of conflicts between Professionals and Managers. *Comparative Sociology*. 10 (1). 97-125.
- NUTT, P. & BACKOLF, R. (1993). Transforming public organizations with strategic management and strategic leadership. *Journal of Management*. 19. 2. 299-347.
- OWENS, R.G. (1991). *Organizational Behavior in Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- ÖZKANLI, Ö., & WHITE, K. (2009). A comparative study of perceptions of gender and leadership in Australian and Turkish universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 33. 3-16.
- PAPPAS, J.M. (2001). *Strategic Knowledge, social structure, and middle management activities: A study of strategic renewal*. Dissertation. University of Massachusetts Amherst.
- PAPPAS, J.M., FLAHERTY, K.E. & WOOLDRIDGE, B. (2003). Achieving Strategic consensus in the Hospital Setting: A middle management perspective. *Hospital Topics: Research and Perspectives on Healthcare*. Vol. 81. No. 1. 15-22.
- PARKER, M. & JARY, D. (1995). The McUniversity: Organization, management and academic subjectivity. *Organization*. 2. 319-338.
- PAULSEN, J.M. (2008). *Managing adaptive learning from the middle*. Oslo: BI Norwegian School of Management, Department of Leadership and Organizational Management. Dissertation.
- POLLIT, C. & BOUCKAERT, G. (2004). *Public Management Reform: a comparative analysis* (2nd ed.). Oxford: Oxford University press.
- POWELL, L. (2001). "It all goes wrong in the middle". A reassessment of the influence of college structures on middle managers. In: Horsfall, C. (Ed.). *Leadership Issues: Raising Achievement*. London: Learning and Skills Development Agency. 27-32.
- PROCTER, S., G. CURRIE & H. ORME (1999). The empowerment of middle managers in a community health trust: structure, responsibility and culture. *Personnel Review*. Vol. 28. No. 3. 242-257.

- QUINN, R.E. & J. ROHRBAUGH (1983). A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*. Vol. 29. No. 3 (march, 1983). 363-377.
- QUINN, R.E. (1988). *Beyond rational management. Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. San Francisco/London: Jossey-Bass Publishers.
- QUINN, R.E., S.R. FAERMAN, M.P. THOMPSON & M.R. MCGRATH (2003). *Handboek Managementvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Services. 3e Ed. [oorspronkelijke titel: *Becoming a Master Manager: A Competency Framework*]
- RAMSDEN, P. (1998a). Managing the effective university. *Higher Education Research and Development*. 17 (3). 347-370.
- RAMSDEN, P. (1998b). *Learning to Lead in Higher Education*. London: Routledge.
- RANDLE, K. & BRADY, N. (1997). Managerialism and professionalism in the 'Cinderella Service'. *Journal of Vocational Education and Training*. 49 (1). 121-139.
- RASMUSSEN, J.G. (2002). Management between the Shop Floor and the Corporate Level. *European Journal of Education*. Vol. 37. No. 1. 43-56.
- RIJSWIJK, A. VAN & M. ZANDSTRA (1991). *Autonomiebeleving in het onderwijs*. Doctoraalscriptie. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden. Vakgroep Onderwijsstudies.
- RITZEN, H. (2007). *Rollen en taakgebieden van de eigentijdse middenmanager. De middenmanager: spil binnen de organisatie*. Soest: Nelissen.
- ROBBINS, S.P. (1989) *Organizational Behavior, concepts, controversions and applications*. 4e druk. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- ROSSER, VICKI J. (2000). Midlevel Administrators: What do we know? In: Linda K. Johnrud & V.J. Rosser (ed.) *Understanding the work and career path of midlevel administrators. New Directions for Higher Education*. Number 111. Fall 2000. Jossey Bass Inc.
- ROSSER, V.J. (2004). A national study on midlevel leaders in higher education: The unsung professionals in the academy. *Higher Education*. Vol. 48. no. 3. 317-337.
- ROWLEY, D.J., H.D. LUJAN & M.G. DOLENCE (1998). *Strategic choises for the academy. How demand for life long learning will re-create higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ROWLEY, D.J. & SHERMAN, J. (2003). The special challenges of academic leadership. *Management Decision*. 41 (X). 1058-1063.
- RUDING, E. (2000). *Middle Management in action: Practical Approaches to School Improvement*. London/New York: Routledge/Falmer.
- RUTGERS, V. & BESANCON, B. (2002). Decanen spilfiguur voor universitaire strategieontwikkeling. *TH&MA*. (4). 40-43.

- SANTIAGO, R., CARVALHO, T., AMARAL, A. & LYNN MECK, V. (2006). Changing Patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal. *Higher Education*. 52. 215-250.
- SAENGALOUN, S. (2012). *The Middle Manager's role and Professional Development needs in Lao Higher Education*. Unitec Institute of Technology. New Zealand. Thesis for the Unitec degree of Master of Educational Leadership and Management.
- SCHAUFELI, W.B. & BAKKER, A.B. (2003) *Utrecht Work Engagement Scale*. Preliminary Manual. Utrecht: Utrecht University. Occupational Health Psychology Unit.
- SCHAUFELI, W.B. & BAKKER, A.B. (2004a). Bevlogenheid: een begrip gemeten. *Gedrag en Organisatie*, 17, 89-112.
- SCHAUFELI, W.B. & BAKKER, A.B. (2004b). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- SCHEIN, E.H. (1992) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- SCHILIT, W.K. (1987a). An examination of the influence of middle-level managers in formulating and implementing strategic decisions. *Journal of Management Studies*. 24. 271-293.
- SCHILIT, W.K. (1987b). Upward influence activity in strategic decision making: An examination of organizational differences. *Group and Organization Studies*. 12. 343-368.
- SCHIRMER, F. (2003). *Middle Managers – Masters of Change Politics: towards a different view of middle managers and their roles in strategic decentralization processes*. Refereed paper presented at the IIRA Conference Beyond Traditional Employment: Industrial Relations in the Network Economy. Berlin: Germany. September, 8-12, 2003.
- SCHMIDT, G. (2009). *School leadership: Perceptions and actions*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Proefschrift.
- SCHOFIELD, A. (1996). *Strengthening the skills of middle management in universities*. Paris: UNESCO/ACU-CHEMS
- SCHWARTZ, B. & K. SHARPE. (2010). *Practical Wisdom. The right way to do the right thing*. New York: Riverhead Books.
- SHATTOCK, M. (1999). Governance and management in universities: the way we live now. *Journal of Education Policy*. 14. 271-282.
- SKRABEC, Q.R. (2003). *In search of the lost grail of middle management: The renaissance of middle managers*. Lanham: University Press of America, Inc.
- SMEENK, S.G.A. (2007). *Professionalism versus managerialism. A study on HRM practices, antecedents, organisational commitment, and quality of job*

- performances among university employees in Europe*. Dissertation. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- SMITH, R.E. (2002). The Role of the University Head of Department. *Educational Management and Administration*. 30 (3). 293-312.
- SMITH, R. (2003). *Understanding the changing role of the university Head of Department: Resurrecting and Refining Role Theory as a Theoretical Framework*. Paper University of Leicester.
- SPREITZER, G. & R.E. QUINN (1996). Empowering middle managers to be transformational leaders. *Journal of Applied Behavioral Science*. September 1996.
- STEVENS, P. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum. 4th ed.
- STOKER, J.I. & A.W. DE KORTE (2002). *Het onmiskkenbare middenkader*. Assen: Van Gorcum.
- TABACHNICK, B.G. & FIDELL, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn & Bacon. 4th ed.
- TAYLOR, J. & M. DE LOURDES MACHADO (2006). Higher Education Leadership and Management: From Conflict to interdependence through strategic planning. *Tertiary Education and Management*. 12 (2). 137-160.
- THAKUR, M. (1998). Involving Middle Managers in Strategy Making. *Long Range Planning*. 31 (5). 732-741.
- TOEPOEL, V., C. VIS, M. DAS & A. VAN SOEST (2009): Design of Web Questionnaires: An Information-Processing Perspective for the Effect of Response Categories, *Sociological Methods and Research*, 37(3), 371-393.
- TRANter, S. (2000). *From teacher to Middle Manager*. Harlow: Pearson.
- TUCKER, A. & R.A. BRYAN (1988). *The Academic Dean: Dove, dragon and Diplomat*. New York: MacMillan/ACE.
- TUCKER, A (1992). *Chairing the academic department: Leadership among peers*. (3rd ed.). New York: MacMillan.
- TYSON, K. (1997). *Competition in the 21-th Century*. Delray Beach: Lucie Press.
- UYTERHOEVEN, H. (1989). General Managers in the Middle. *Harvard Business Review*. September-october. 136-145 (reprint 89512: HBR march-april 1972).
- VELD, R.J. IN 'T (1984). *De vlucht naar Isfahan? Over bestuur, planning en de toekomst van het hoger onderwijs*. 's Gravenhage: Vuga.
- VELD, R.J. IN 'T (1986). Onderwijsorganisatie in een veranderende wereld. In: Frissen, P., P.M.Th. van Hoewijk & J.F.M.J. van Hout (red.) (1986). *De universiteit: een adequate onderwijsorganisatie?* Utrecht: Het Spectrum, 127-134.
- VELD, R.J. IN 'T (1995). *Spelen met vuur. Over hybride organisaties*. 's-Gravenhage: Vuga.

- VERMEULEN, M. (2011). Vakmanschap in de etalage. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management TH&MA*. Nr. 3. 15-20.
- VERHOEVEN, J.C. (2007). *Academic Middle Managers and management in university colleges and universities*. Presentation at the Douro seminar. 25-30 mai 2007. Leuven: Katholieke Universiteit. Geraadpleegd dd. 21 sept 2012: perswww.kuleuven.be/~u0003309/School/HogerOnderwijs/Douro2007.pdf
- VIEIRA DA MOTTA, M. & V. BOLAN (2008). Academic and Managerial Skills of Academic Deans: A self-assessment perspective. *Tertiary Education and Management*. Vol. 14. No. 4. 303-316.
- VILKINAS, T. & G. CARTAN (2006). The integrated competing values framework: its spatial configuration. *Journal of Management Development*. Vol. 25 Iss. 6, 505 - 521.
- VOCHT, A. DE (2003). *SPSS 11 voor Windows*. Utrecht: Bijleveld press.
- VOLBERDA, H.W. (1998). *Building the flexible firm: how to remain competitive*. New York: Oxford University Press.
- VOLBERDA, H.W. (2004). *De flexibele onderneming: strategieën voor succesvol ondernemen*. Deventer: Kluwer.
- VUCHT THIJSSSEN, J. VAN (1978). *Middenkader en stress: een onderzoek naar de problematiek van het middle management*. 's Gravenhage: Commissie Opvoering Productiviteit van de Sociaal Economische Raad.
- VUGHT, F. VAN (2001). *Globalisering en nieuwe prestige definities dwingen universiteiten keuzes te maken*. TH&MA, 8 (4), 30-33.
- WALTON, E. J., & DAWSON, S. (2001). Managers' perceptions of criteria of organizational effectiveness. *Journal of Management Studies*, 38 (2), 173-199.
- WEICK, K.E. (1976), *Education organizations as loosely coupled systems*. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- WESTLEY, F.R. (1990). Middle Managers and Strategy: Microdynamics of Inclusion. *Strategic Management Journal*. Vol. 11. 337-351.
- WHITCHURCH, C. (2008) Beyond administration and management: reconstructing the identities of professional staff in UK higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 30 No. 4. 375-386.
- WHITE, J., L. WEBB & R.B. YOUNG (1990). Press and stress: A comparative study of institutional factors affecting the work of mid-managers. In R.B. Young (Ed.). *The invisible leaders student affairs mid-managers*. Washington DC: National Association of Student Personnel Administrators, Inc.
- WIPPLER, R. (1983). De plaats van roltheoretische ideeën in de sociologie. In: A.P. Visser et al (eds.). *Rollen; Persoonlijke en Sociale invloeden op het gedrag*. 61-82. Amsterdam/Meppel: Boom.

- WISE, C. (1997), *The Role of the Academic Middle Manager in Secondary School*, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. September 11-14, 1997. University of York.
- WOLVERTON, M., M.L. WOLVERTON & W.H. GMELCH (1999). The impact of role conflict and ambiguity on academic deans. *Journal of Higher Education*. 70. 80-106.
- WOLVERTON, M., GMELCH, W.H., MORTEZ, J. & NIES, C.T. (2001). The Changing Nature of Academic Deanship. *ASHE-ERIC Higher Education Report*. Vol. 28. No. 1. San Francisco: Jossey Bass.
- WOLVERTON, M., R. ACKERMAN & S. HOLT (2005). Preparing for leadership: What Academic Chairs need to know. *Journal of Higher Education Policy and Management*. Vol. 27. No. 5. July 2005. 227-238.
- WOOLDRIDGE, B. & S.W. FLOYD (1990). The Strategy Process, middle management involvement and organizational performance. *Strategic Management Journal*. Vol. 11 (3). 231-241.
- YIELDER, J. & CODLING, A. (2004). Management and Leadership in the Contemporary University. *Journal of Higher Educational Policy and Management*. Vol. 26. No. 3. 315-328.
- YOUNG, P. (2004). Leadership and gender in higher education: a case study. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 28. No. 1. 95-106.

